

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

**МАТЕРИАЛЫ
ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ
ПО ПРЕДМЕТАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

Екатеринбург
2016

УДК 378.146:37.016:81(075.8)

ББК ШО-р+Ч448.028.1

М 54

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» в качестве учебного издания (Решение №489 от 22.03.2016)

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка УрФУ им. первого Президента России Б.Н.Ельцина

А.М.Плотникова

кандидат филологических наук, доцент кафедры методик преподавания школьных дисциплин в специальной школе УрГПУ

Л.В.Христолюбова

М 54 Материалы для подготовки студентов к государственной итоговой аттестации по предметам филологического цикла: учебное пособие / А. С. Дёмышева, А. А. Краева, М. Л. Кусова, С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова; под общ. ред. С. В. Плотниковой; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – 149 с.

ISBN 978-5-7186-0749-9

Пособие содержит материалы для самостоятельной подготовки к итоговому междисциплинарному экзамену (дисциплины филологического цикла), требования к курсовой и выпускной квалификационной работе студента, рекомендации по их выполнению. Предназначено для студентов, обучающихся по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование (Начальное образование) и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (Психология и педагогика начального образования).

УДК 378.146:37.016:81(075.8)

ББК ШО-р+Ч448.028.1

ISBN 978-5-7186-0749-9 © ФБГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2016

© Коллектив авторов, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Материалы для подготовки к государственному экзамену	
Критерии оценки ответа на государственном экзамене.....	6
Основная учебная литература.....	9
Рекомендации по подготовке к государственному экзамену....	10
Общая характеристика начального языкового образования.....	10
Обучение грамоте в начальной школе.....	13
Формирование основ лингвистических знаний у младших школьников.....	22
Обучение правописанию в начальной школе.....	57
Развитие речи младших школьников.....	73
Литературное образование младших школьников.....	98
Материалы для подготовки выпускной квалификационной работы	
Основные правила написания курсовых работ и выпускной квалификационной работы.....	114
Процедура защиты выпускной квалификационной работы.....	144
Критерии оценивания курсовых работ и ВКР.....	145

ВВЕДЕНИЕ

Государственная итоговая аттестация имеет особое значение в жизни студента. С одной стороны, итоговая аттестация позволяет самому студенту оценить уровень собственной компетентности, осознать, насколько успешно он освоил образовательные программы, предлагаемые вузом в рамках образовательного стандарта. С другой стороны, итоговая аттестация на первой ступени высшего профессионального образования показывает готовность студента к дальнейшему обучению. Такая готовность предполагает овладение логикой научного познания, логикой научного исследования и реализацию соответствующих знаний и умений в собственной исследовательской деятельности.

Цель данного пособия заключается в том, чтобы предоставить студенту возможность на этапе подготовки к государственной итоговой аттестации систематизировать полученную информацию, выявить соответствие подготовки желаемому результату. С этой целью в пособии представлены критерии оценки ответа на государственном экзамене и предлагается краткий обзор материала по дисциплинам филологического цикла, которые включены в содержание итогового междисциплинарного экзамена. Полнота и целостность в изложении материала обеспечиваются тем, что освещение отдельных дидактических единиц дополняется вопросами и заданиями для самоконтроля. Это дает студенту возможность проверить, насколько освоена вся дидактическая единица, каков уровень ее освоения. Работа по материалам данного пособия направлена на совершенствование умений правильно оценить процесс и его результат, в данном случае процесс самоподготовки, что является важной составляющей профессиональной деятельности педагогов. Предлагаемые в пособии списки основной и дополнительной литературы помогут компенсировать имеющиеся пробелы, обновить сведения об исследованиях в том или ином направлении педагогической деятельности.

В учебном процессе вуза студенты занимаются исследовательской деятельностью, в том числе при написании

курсовых работ и выпускной квалификационной работы (ВКР). Написание курсовых работ и ВКР и подготовка вопросов для освещения на итоговой аттестации имеют много общего в плане реализации квалификационных требований к подготовке студента. При написании научно-исследовательских работ и при более углубленном освоении теоретико-методического материала студенты совершенствуют умения работать с научной литературой, изучая и обобщая содержание различных источников, грамотно и систематизированно излагать изучаемый вопрос, квалифицированно обобщать педагогический опыт. В пособии содержится материал, благодаря которому возможен систематический контроль со стороны самого студента при написании курсовых работ и ВКР, предупреждение некоторых традиционных ошибок, установление соответствия между текстом курсовой работы и ВКР и предъявляемыми требованиями. Представлен график подготовки ВКР, описана процедура защиты и критерии оценивания ВКР.

Пособие может быть использовано как при подготовке к итоговой аттестации и при написании ВКР, так и в процессе изучения соответствующих дисциплин и написания курсовых работ. Адресовано студентам-бакалаврам, обучающимся по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование (профиль Начальное образование) и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль Психология и педагогика начального образования).

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ **К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ**

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ОТВЕТА **НА ГОСУДАРСТВЕННОМ ЭКЗАМЕНЕ**

При проведении государственного экзамена проверяется уровень усвоения выпускниками теоретических вопросов и фактического материала по психолого-педагогическим и методическим дисциплинам; устанавливается педагогическая грамотность выпускников, понимание ими проблем современной педагогики, методики обучения, подготовленность к решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности и выполнению функций бакалавра педагогики.

В содержание итогового междисциплинарного экзамена для студентов, обучающихся по профилям Начальное образование, Психология и педагогика начального образования, включены вопросы по теории и технологиям языкового и литературного образования младших школьников.

При ответе на эти вопросы студент должен продемонстрировать:

- знание нормативных и нормативно-правовых документов по вопросам образования в РФ (в аспекте требований к содержанию и результатам начального языкового и литературного образования);

- владение ведущими психолого-педагогическими, методическими, лингвистическими и литературоведческими понятиями, закономерностями, концепциями, теориями;

- знание задач, содержания, способов и средств обучения младших школьников русскому (родному) языку и литературному чтению; типичных затруднений учащихся в освоении образовательной программы по русскому языку и литературному чтению, их причин и путей их преодоления;

- умение применять теоретические знания в процессе решения методических задач, адекватных практической деятельности учителя начальных классов при обучении школьников русскому языку и литературному чтению;

- владение современными технологиями обучения младших школьников русскому (родному) языку и литературному чтению.

В соответствии с Положением об итоговой аттестации выпускников высших учебных заведений РФ результаты любого из видов аттестационных испытаний определяются оценками «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» и объявляются в тот же день после оформления в установленном порядке протоколов заседаний экзаменационных комиссий. В состав ГЭК должны быть включены специалисты в области тех дисциплин (разделов дисциплин), которые используются в качестве разделов при формировании Программы государственного экзамена.

В Программе государственной итоговой аттестации по педагогике и методике начального образования определены следующие критерии, которыми следует руководствоваться при оценке ответов выпускников.

Оценка **«отлично»**:

1. Высокий уровень владения компетенциями (в соответствии с ФГОС ВПО соответствующего направления и профиля подготовки).

2. Знание, понимание и глубокое усвоение студентом всего объема программного материала в соответствии с требованием государственного стандарта.

3. Содержание ответа представляет собой связный рассказ, в котором используются все необходимые понятия по данной теме, приводятся ссылки на персоналии и авторские концепции.

4. Умение выделять главные положения в изученном материале, на основании фактов и примеров обобщать, делать выводы, устанавливать межпредметные и внутрипредметные связи, творчески применять полученные знания в незнакомой ситуации.

5. Отсутствие ошибок и недочетов при воспроизведении изученного материала, при устных ответах устранение отдельных неточностей с помощью дополнительных вопросов преподавателя, соблюдение культуры письменной и устной речи, правил оформления письменных работ.

Оценка «хорошо»:

1. Достаточно высокий уровень владения компетенциями.
2. Знание всего изученного программного материала.
3. Умение выделять главные положения в изученном материале, на основании фактов и примеров обобщать, делать выводы, устанавливать межпредметные и внутрипредметные связи, применять полученные знания на практике.
4. Усвоен алгоритм представления психолого-педагогических знаний; названы отдельные ученые и/или дана характеристика их научных взглядов.
5. Допустимы незначительные (негрубые) недочеты при воспроизведении изученного материала, соблюдение основных правил культуры письменной и устной речи, правил оформления письменных работ.

Оценка «удовлетворительно»:

1. Удовлетворительное владение компетенциями.
2. Знание и усвоение материала на уровне минимальных требований программы, затруднение при самостоятельном воспроизведении, необходимость незначительной помощи преподавателя.
3. Умение работать на уровне воспроизведения, затруднение при ответах на видоизмененные вопросы.
4. Затруднено оперирование научными психолого-педагогическими понятиями; не называются фамилии ученых; занимающихся описываемой проблемой.
5. Возможно наличие грубой ошибки, несколько негрубых при воспроизведении изученного материала, незначительное несоблюдение основных правил культуры письменной и устной речи, правил оформления письменных работ.

Оценка «неудовлетворительно»:

1. Владение компетенциями не в полном объеме, предусмотренном ФГОС ВПО.
2. Знание и усвоение материала на уровне минимальных требований программы, имеются лишь отдельные представления об изученном материале.
3. Нарушена логика изложения, возникают затруднения при ответах на стандартные вопросы.

4. В ответе допущено несколько грубых ошибок, большое число негрубых при воспроизведении изученного материала, значительное несоблюдение основных правил культуры письменной и устной речи, правил оформления письменных работ.

ОСНОВНАЯ УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 472 с.

Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / [М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева, И. Р. Николаева]; под ред. М. П. Воюшиной. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 288 с.

Плотникова С. В., Шуритенкова В. А. Теория и технология начального языкового образования: учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. 277 с.

Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; Под ред. М. С. Соловейчик. М.: Изд. центр «Академия», 1997. 383 с.

Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т; Н. В. Багичева, М. Л. Кусова, Е. И. Плотникова, С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 272 с.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Общая характеристика начального языкового образования

Языковое образование школьника представляет собой, по определению Т. Г. Рамзаевой, «процесс и результат познавательной деятельности, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа – носителя данного языка» [Рамзаева 2009, с. 3].

Цели и задачи языкового образования на любой ступени определяются основными функциями языка – коммуникативной (средство общения) и когнитивной (средство познания). Русский язык является предметом изучения и обучения ему (ученики должны узнать об устройстве языка и научиться пользоваться языком), средством изучения всех учебных дисциплин (ученики пользуются освоенными языковыми навыками в процессе обучения любому предмету).

Полноценное овладение коммуникативной функцией языка, развитие способности к использованию языковых средств в соответствии с задачами и условиями общения – главная цель обучения русскому (родному) языку в школе. Этой целью обусловлено выделение в содержании языкового образования следующих компонентов:

- языковая система – совокупность лингвистических знаний в виде понятий, сведений, правил, а также формируемые на основе знаний языковые умения;
- речевая деятельность как реализация языка, включающая процессы чтения, письма, слушания, говорения;
- речевые произведения, которые используются в процессе овладения языком и речью в качестве дидактического материала;
- способы деятельности, обеспечивающие усвоение системы языка и формирование языковых, речевых и общеучебных умений;
- культура речевого поведения;
- культура народа – носителя языка.

Начальное языковое образование – это языковое образование на начальной ступени школы. Его содержание обусловлено возрастными особенностями обучающихся: процесс овладения языком при переходе ребенка к школьному обучению вступает в качественно новую стадию: ребенок впервые осознает язык как предмет изучения, начинает учиться читать и писать, знакомится с новыми сферами использования языка, получает представление о литературном языке и его нормах, начинает овладевать научной и деловой речью.

Обучение русскому языку в начальной школе ведется по трем основным содержательным линиям. Во-первых, осуществляется целенаправленная работа по развитию речи детей: совершенствуются их произносительные навыки, обогащается и уточняется словарный запас, развивается умение правильно строить предложение, формируются навыки, необходимые для восприятия и создания связного высказывания, осваиваются правила речевого поведения в определенных ситуациях общения. Во-вторых, проводится работа по формированию и совершенствованию навыков чтения и письма, без которых невозможно овладение письменной речью: младшие школьники должны научиться правильно, достаточно быстро и осознанно читать, а также разборчиво и грамотно писать. И развитие речи школьников, и обучение их грамотному письму требуют определенной базы лингвистических знаний и умений, поэтому третьим важнейшим направлением работы является ознакомление учащихся с основами знаний о системе языка. Учащиеся начальной школы изучают фонетику, лексику, морфемный состав слова, морфологию, синтаксис на доступном им уровне, овладевают умением распознавать языковые единицы разных уровней и характеризовать их (звук, морфему, слово, словосочетание, предложение).

Важно, обучая школьников русскому языку и проводя работу по всем указанным направлениям, создавать условия для формирования у учащихся позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, понимания его роли в жизни общества и каждого человека, осознания необходимости сохранять его чистоту и богатство, для развития

интереса к русскому языку и желания познавать его в целях совершенствования своей речи.

Требования к результатам освоения курса русского языка определены в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Эти требования конкретизируются в примерной программе, в которой также определены цели, задачи курса русского языка, его содержание. В тематическом планировании определяется примерное распределение учебного времени между разделами курса, а также указаны виды деятельности обучающихся при освоении содержания каждого раздела.

Задания для самоконтроля

1. Изучите содержание примерной образовательной программы по русскому языку. Какие части выделяются в программе? Как содержание выделенных частей соотносится с задачами курса русского языка?

2. Познакомьтесь с комплектом программ филологического цикла в одной из образовательных систем. Программы каких учебных курсов входят в комплект? Какие разделы выделяются в каждой программе? Как соотносится содержание этих программ с требованиями ФГОС НОО?

3. Выполните анализ одной из авторских программ по русскому языку для начальной школы (Т. Г. Рамзаевой, М. С. Соловейчик и др.):

- 1) как определяются цель и задачи курса;
- 2) как определяются результаты освоения программы;
- 3) каковы отличия в определении содержания курса от примерной программы;
- 4) как материал распределяется по годам обучения.

Дополнительная литература

Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: В 2 ч. / Ред. А. М. Кондаков. Ч. 1. М., 2011.

Рамзаева Т. Г. Современное начальное языковое образование как полифункциональная развивающая система (1-4 классы) // Развивающее языковое образование в современной начальной школе / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 2009. С.3-17.

Юртаев С. В. Содержание языкового образования и речевого развития учащихся // Начальная школа. 2009. № 10. С. 21-26.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009.

Обучение грамоте в начальной школе

Обучение грамоте – начальный этап в процессе обучения русскому языку в школе, в задачи которого входит формирование у первоклассников элементарных умений по чтению и письму.

Чтение и письмо – виды речевой деятельности, связанные с фиксированной с помощью графических знаков речью. Для того чтобы читать и писать, ребенку необходимо прежде всего освоить систему этих графических знаков и научиться воссоздавать звучание по графическим знакам (при чтении) или

фиксировать звучание с их помощью (при письме), т.е. овладеть навыками чтения и письма. В период обучения грамоте начинается формирование этих навыков: первоклассники должны овладеть плавным слоговым чтением с постепенным переходом на чтение целыми словами и научиться правильно писать буквы, списывать и писать по слуху слова и предложения с предварительным их анализом.

Характеристика метода обучения грамоте

Выбор метода обучения грамоте обусловлен прежде всего особенностями графики языка, на котором учат читать и писать. Современная русская графика строится на основе двух принципов: фонемного, согласно которому графический знак, буква, обозначает фонему, и слогового, который проявляется в обозначении твердости-мягкости согласного с помощью следующей буквы (гласной или *ь*) и в обозначении звука [j] разными буквами в зависимости от позиции (гласными *е, ё, ю, я, и* или *й*).

В соответствии с фонемным принципом графики в качестве исходной единицы обучения грамоте должны выступать звук или буква, т.е. метод должен быть звуковым или буквенным. При этом звуковые методы по сравнению с буквенными, во-первых, в большей степени соответствуют звуковой природе речи и облегчают ребенку процесс овладения письмом, а во-вторых, активизируют обучающихся, делают процесс обучения для детей более осознанным, способствуют развитию их мышления.

Слоговой принцип русской графики предопределяет выбор в качестве первоначальной единицы чтения слога, так как в большинстве случаев для озвучивания буквы необходимо учитывать ее графический контекст: предшествующую или последующую букву. Кроме того, именно слог является минимальной произносительной единицей, поэтому только чтение по слогам обеспечивает понимание читаемого слова.

Обучение грамоте в современной школе осуществляется на основе звукового аналитико-синтетического метода. В России этот метод обучения грамоте был впервые введен К. Д. Ушинским, создавшим на его основе «Азбуку» (1864). К

основным чертам метода К. Д. Ушинского, называвшего свой метод методом письма-чтения, или историческим, относятся предшествование звукового анализа и синтеза знакомству с буквами и чтению, отказ от алфавитного порядка ознакомления с буквами, сочетание аналитической и синтетической деятельности в процессе обучения, неразрывность обучения чтению и письму, опора на живую речь детей и направленность на всестороннее развитие учащихся. Эти особенности сохранились и в современном обучении грамоте.

В то же время в обучении грамоте современных школьников больше внимания уделяется слоговой работе, широко используется моделирование звуковой формы слова, организуется дифференцированная работа с учащимися, в разной степени подготовленными к обучению грамоте, в обучение грамоте систематически вводятся элементы грамматико-орфографической пропедевтики.

В соответствии с современным звуковым аналитико-синтетическим методом обучение грамоте включает три этапа:

- подготовительный (добукварный), главной задачей которого является обучение анализу звучащей речи как предпосылке формирования навыков чтения и письма,
- основной (букварный), когда формируются механизмы чтения и письма на основе ознакомления с буквами и их звуковыми значениями,
- заключительный, обеспечивающий совершенствование умений чтения и письма и плавный переход к урокам литературного чтения и русского языка.

Изучение букв начинается обычно с гласных для того, чтобы заложить основы позиционного чтения с ориентацией на гласную букву. Согласные буквы вводятся либо с учетом частотности их употребления, что обеспечивает привлечение осмысленного материала для чтения уже на первых ступенях обучения грамоте, либо с учетом соотносимости их звуковых значений (например, вводятся сначала буквы для обозначения сонорных согласных, затем парами буквы для обозначения парных по звонкости – глухости согласных звуков).

Звуковым аналитико-синтетическим методом обусловлена и последовательность работы на уроке обучения грамоте, на

котором происходит ознакомление первоклассников с новой буквой. Буква вводится как способ обозначения звука(-ов), поэтому аналитико-синтетическая работа со звуком(-ами) всегда предшествует изучению буквы и чтению. Типовая структура урока обучения грамоте, на котором вводится новая буква, включает следующие обязательные этапы:

1. Выделение и характеристика изучаемого(-ых) звука(-ов).
2. Обозначение выделенного(-ых) звука(-ов) буквой.
3. Обучение чтению слогов с новой буквой.
4. Упражнения в чтении (слов, предложений, текста).

Реализация звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте в разных методических системах может в определенной степени варьироваться. Могут различаться временные рамки и содержание различных этапов обучения, порядок изучения букв, технология проведения уроков, степень осознания учащимися усваиваемых фонетико-графических закономерностей. Однако указанные различия не затрагивают принципиальной основы звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте – исходным элементом в обучении остается звук.

Рассмотрим, как на основе современного звукового аналитико-синтетического метода осуществляется обучение первоклассников чтению.

Формирование навыка чтения в период обучения грамоте

Процесс чтения осуществляется при взаимодействии механизмов зрительного восприятия графических знаков, произношения того, что передано с помощью этих графических знаков, слухового восприятия и понимания прочитанного. Качество чтения зависит как от сформированности каждого из этих механизмов, так и от степени их взаимодействия при чтении. Их синтез, т.е. одновременное осуществление восприятия, произнесения и понимания читаемого, и направленность внимания читающего на смысловую обработку читаемого характеризуют хорошего чтеца, овладевшего навыком чтения.

Навык чтения – это автоматизированное умение правильного озвучивания и понимания текста, записанного в определенной графической системе. Показателями сформированного навыка чтения являются правильность, беглость, сознательность и выразительность чтения.

Однако на первом этапе формирования чтение характеризуется последовательным, одновременным осуществлением ребенком распознавания графических знаков, их озвучивания и соотнесения с определенным смыслом. Переход от графической формы к значению опосредуется произнесением и слуховым восприятием, что облегчает понимание ребенком читаемого, поэтому все, что прочитывается детьми в период обучения грамоте, прочитывается вслух: громко для слушателей, вполголоса для себя. Каждая из операций требует от ребенка значительных усилий, при чтении он осуществляет слоگو-буквенный анализ каждого слова и читает по слогам, совершая постоянно возвратные движения глаз к уже воспринятому отрезку текста.

При организации обучения грамоте необходимо учитывать особенности чтения начинающего чтеца, не владеющего пока навыком чтения. Поле чтения ребенка слишком мало и стремится замкнуться на одной букве. Однако при восприятии одной буквы читающий не получает как правило полной информации о ее звуковом значении, поэтому важно с первых шагов обучения расширять поле чтения ребенка как минимум до двух букв и способствовать автоматизации восприятия и озвучивания двухбуквенного прямого слога. Несовершенство механизмов чтения, небольшой объем оперативной памяти, отставание процессов осознания читаемого обуславливают появление частых регрессий – возвратных движений глаз к ранее воспринятому отрезку текста. На первых порах важно так организовать чтение, чтобы свести регрессии к минимуму, помогая ребенку при чтении быстрее осознавать читаемое. Также для ребенка характерно «угадывающее» чтение, когда догадка осуществляется не на основе понимания текста, а по первым буквам слова. Такое чтение часто приводит к ошибкам, поэтому необходимо использовать приемы, предупреждающие появление при чтении неконтекстной догадки.

Формирование навыка чтения в период обучения грамоте осуществляется поэтапно. На первом – подготовительном – этапе происходит обучение анализу звучащей речи и воссозданию звучания по модели как предпосылкам чтения. Подготовительный этап длится обычно от 4 до 6 учебных недель. Основные приемы обучения: моделирование предложения, слогового и звукового состава слова, соотнесение предложений, слов с моделями, «чтение» предложений, слов по моделям.

Задачи работы на основном этапе: 1) ознакомление со всеми буквами русского алфавита и их звуковыми значениями, с правилами обозначения твердости-мягкости согласных и звука [j]; 2) формирование механизма позиционного чтения слога с опорой на гласную букву; 3) формирование плавного слогового с переходом на целые слова чтения.

Последовательность ознакомления с буквами и их звуковыми значениями зависит от методической системы, но порядок работы на уроке изучения новой буквы всегда одинаков – от выделения и характеристики звука (звуков) к его (их) обозначению буквой.

Для запоминания учащимися букв используются анализ формы буквы, сравнение букв по форме, отыскивание буквы в ряду букв, тексте, разрезной азбуке, ленте букв, печатание и др. приемы. Закрепление знаний о звуковых значениях букв происходит при проведении частичного или полного звуко-буквенного анализа слова.

Формирование механизма позиционного чтения слога с опорой на гласную букву осуществляется на основе знаний о роли гласных букв в обозначении твердости-мягкости предшествующего согласного: гласные *а, о, у, ы, э* указывают на твердость предшествующего согласного, гласные *я, е, ё, ю, и* – на мягкость предшествующего согласного. Для овладения чтением слога необходима ориентация на гласную букву, которая вырабатывается при использовании в процессе обучения слоговых таблиц, при проведении графического анализа читаемого слова.

Формирование плавного слогового чтения вслух связано с преодолением трудности звукослияния, которая наиболее ярко

проявляется при овладении чтением прямого слога (слога-слияния). Для обучения слитному чтению прямого слога используются:

- протягивание согласного и присоединение гласного с постепенным сокращением времени протягивания согласного;
- предварительное наблюдение над артикуляцией звуков, входящих в слог-слияние, и подготовка артикуляционного аппарата к произнесению двух звуков перед чтением слога;
- звуковой анализ и синтез слогов перед их чтением.

В дальнейшем слитное чтение слогов автоматизируется при чтении слоговых столбиков и таблиц.

Зрительное восприятие слов на первоначальных ступенях обучения чтению облегчается при использовании разного рода графических помет, поскольку при этом в поле чтения оказываются минимальные речевые единицы: рас-кра-си-ла, ра|с | к|ра | си | ла, расКРАсиЛА.

Чтение слова по слогам не всегда ведет к его пониманию ребенком, так как, воспринимая и озвучивая слово по слогам, ребенок произносит его «орфографически», без учета ударения и позиционных изменений звуков в потоке речи. На первых порах чтение любого слова осуществляется несколько раз (по слогам, целиком орфографически и орфоэпически) и завершается работой над его значением. Для того чтобы направить внимание детей на понимание прочитываемых слов, можно использовать вопросы о значении прочитанного слова, соотнесение прочитанных слов и иллюстраций, группировку прочитанных слов по их значениям, составление предложения или словосочетания с прочитанным словом и др. приемы.

Упражнения в чтении предложений предполагают, кроме работы над смыслом слов и всего предложения в целом, работу над интонацией. Необходимо научить первоклассников «видеть» знаки препинания и интонировать предложение в соответствии со знаками. С этой целью можно провести сравнение предложений, одинаковых по своему лексическому составу, но различающихся по цели высказывания и интонации. Используя материал букваря, учитель дает образец правильного интонирования предложения и побуждает учащихся к его воспроизведению.

Для того чтобы свести к минимуму закономерно возникающие у начинающего чтеца регрессии можно предлагать ученикам для чтения доступные для понимания и восприятия тексты, в том числе хорошо знакомые детям (известные с детства сказки, прибаутки и т.п.), а также тексты, в которых повторяются слова или слоги; до чтения текста прогнозировать его содержание, что поможет ребенку при его чтении быстрее осознавать читаемое; предварительно прочитывать и обсуждать значение самых трудных для чтения, длинных и многосложных слов текста.

С учетом особенностей восприятия и понимания текста начинающими читателями рекомендуется следующая последовательность работы с учебным букварным текстом:

1) До чтения текста нужно предложить детям прочитать наиболее сложные слова из текста и организовать деятельность учащихся по прогнозированию содержания текста по заглавию, иллюстрации.

2) Первое чтение текста должно быть самостоятельным, вполголоса. Необходимо позаботиться о направленности внимания детей на понимание текста и использовать с этой целью тот или иной прием организации восприятия: вопрос, на который нужно найти ответ в тексте, задание проверить, насколько точны были предположения о содержании текста, и др.

3) После самостоятельного прочтения детьми текста задается один-два вопроса по содержанию для того, чтобы проверить степень понимания детьми текста. Это приучает детей уже при первом чтении вникать в смысл текста, а не ждать, когда текст будет прочитан вслух.

4) Перечитывание текста учащимися вслух по цепочке сопровождается разъяснением непонятных слов и выражений, прояснением связей между предложениями текста, работой над содержанием текста, которая углубляет его понимание.

5) В завершение работы можно вернуться к заглавию или иллюстрации, с тем чтобы обеспечить понимание общего смысла текста. На этом этапе работы можно использовать также такие приемы работы с текстом, которые будут использоваться впоследствии на уроках литературного чтения: продолжение

рассказа, выразительное чтение, чтение по ролям и др.

На заключительном этапе обучения грамоте происходит обобщение знаний о буквах и их звуковых значениях и совершенствование основных качеств чтения, в том числе и на литературных текстах.

Задания для самоконтроля

1. Проанализируйте материал 2-3 разных букварей в аспекте формирования у учащихся навыка чтения: выделите части, соответствующие подготовительному, основному и заключительному этапам и определите их содержание; охарактеризуйте последовательность ознакомления с буквами; выделите виды материала для обучения слоговому чтению; оцените структуру и содержание букварной страницы; определите возможности материала букваря для организации дифференцированного обучения чтению.

2. Подготовьтесь раскрыть методику формирования навыка письма в период обучения грамоте. Для этого ответьте на вопросы:

1) Каковы психофизиологические механизмы письма и какие компоненты можно выделить в навыке письма?

2) Какие этапы выделяются в процессе обучения первоклассников письму и каково содержание работы на каждом из этапов?

3) Какие методы и приемы используются для обучения каллиграфически правильному письму на каждом из этапов?

4) Какие методы и приемы используются для обучения грамотному письму в период обучения грамоте?

5) Какова структура и содержание урока письма в период обучения грамоте?

3. Проанализируйте материал 2-3 разных прописей для первоклассников: выделите части, соответствующие подготовительному, основному и заключительному этапам и определите их содержание; охарактеризуйте шрифт, разлиновку, последовательность введения букв; выделите виды материала для обучения соблюдению правил технической организации

письма, каллиграфически правильному написанию букв и их соединений, грамотному письму.

Дополнительная литература

Агаркова Н. Г. Обучение письму // Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина. М., 1993. С. 218-316.

Желтовская Л. Ю., Соколова Е. Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников. М., 1987.

Корнев А. Н. Психология формирования письменной речи у детей // Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997. URL: http://www.pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-1.shtml

Сильченкова Л. С. Психология формирования механизма чтения // Начальная школа. 2010. № 7. С. 74-80.

Штец А. А. Методика обучения грамоте К. Д. Ушинского // Начальная школа плюс До и После. 2009. №№ 8, 9, 10.

Формирование основ лингвистических знаний у младших школьников

Обучение русскому (родному) языку в начальной школе направлено на развитие у учащихся способности к речевой деятельности в разных ее видах и формах. Основой для достижения этой цели является усвоение школьниками лингвистических знаний, т.к. эти знания способствуют переходу к осознанию закономерностей функционирования языковых единиц в речи, а значит, сознательному совершенствованию собственной речи. Кроме того, изучение теории языка необходимо для формирования у учащихся навыков правописания: без знания состава слова, частей речи, структуры предложения невозможно овладеть орфографическими и пунктуационными правилами. Велико значение изучения лингвистических понятий и для развития мышления учащихся, их способности к анализу, синтезу, абстрагированию и др. мыслительным операциям.

В содержание языкового образования младших школьников входит формирование у них лингвистических понятий и

представлений, а также специальных лингвистических (учебно-языковых) умений в области фонетики, лексики, морфемики и словообразования, морфологии и синтаксиса. Рассмотрим вначале, как организуется в начальной школе изучение лингвистических понятий (на примере морфологии и синтаксиса), а затем – как формируются у младших школьников умения языкового анализа (на примере фонетического и морфемного анализа).

Формирование лингвистических понятий

Понятие есть мысль, отражающая в обобщенной форме предметы и явления через фиксацию общих и специфических признаков, позволяющих отличать эти предметы и явления от смежных с ними. Так и грамматика, отвлекаясь от частного и конкретного, обобщает, типизирует явления языка (например, части речи – это лексико-грамматические классы слов, обладающих тождественными обобщенно-семантическими и грамматическими признаками). Признаки, которые служат выделению, спецификации, называются отличительными или существенными (для имени существительного, например, таковым является обобщенное значение предметности, выраженное в постоянном значении рода и изменяемых значениях числа и падежа).

В языковых единицах закреплено обобщенное отражение действительности. Следовательно, грамматические понятия представляют собой абстракцию еще более сложного вида, нежели слово или предложение. В процессе их усвоения необходимо абстрагировать абстрактные признаки, обобщать обобщения. А мышление младших школьников, как известно, требует наглядной опоры.

Из сказанного следует, что формирование грамматических понятий требует особых форм анализа и синтеза, приводящих к абстракциям и обобщениям. С этим связаны и трудности их усвоения младшими школьниками, у которых операции мышления (особенно абстрагирование) находятся на стадии формирования.

В процессе усвоения грамматических понятий ребенку необходимо осознать зависимости, существующие между

формами и значениями единиц языка, в результате чего у школьников формируется представление о языке как знаковой системе. Грамматически осмыслить – значит увидеть за внешней формой явления его языковую роль, таким образом грамматические абстракции и обобщения переносятся из плана наглядности в план понятий, что предполагает оперирование отвлеченными языковыми значениями (например, у слов *лес* – *лесник* предметное значение различно, а грамматическое тождественно; у слов же *тихо* – *тишина*, *бежать* – *бег* предметное значение тождественно, а грамматическое различно). В процессе освоения грамматических понятий ученик овладевает такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизация, абстракция и конкретизация, которые формируются как в процессе усвоения знаний, так и в процессе их применения.

Процесс формирования понятия включает в себя несколько этапов:

эмпирический – наблюдение, анализ объектов, явлений, выделение существенных признаков, т. е. таких признаков, которые повторяются и отличают исследуемый объект от других объектов;

теоретический – определение понятия, которое может быть описательным, функциональным или структурно-логическим, введение термина;

углубление понятия – обогащение его новыми признаками, применение понятия в практических действиях.

Эта закономерность проявляется как в построении курса русского языка в начальной школе, так и в структуре урока, на котором вводится новое понятие. Типовая структура урока изучения нового материала по грамматике включает следующие обязательные этапы:

1. Актуализация опорных знаний. На данном этапе организуется повторение знаний и умений, на которых базируется изучение нового материала, с целью подготовки к усвоению нового понятия.

2. Изучение нового материала:

- организация наблюдений над языковым материалом с

целью выделения существенных признаков грамматического понятия;

- обобщение выделенных признаков, введение термина, формулировка определения понятия;

- чтение определения по учебнику, работа над его осмыслением.

3. Первичное закрепление изученного:

- упражнения на распознавание нового грамматического понятия;

- упражнения на сознательное использование в речевой практике нового грамматического понятия.

Успешное усвоение грамматических понятий младшими школьниками может быть обеспечено лишь при соблюдении учителем ряда условий:

- активизации умственной деятельности учащихся в ситуации поиска нового знания, что достигается методом проблемного обучения;

- последовательного развития лингвистического отношения к слову и предложению, формирующегося в процессе усвоения теоретических знаний и означающего осознание школьниками взаимодействия семантической и грамматической сторон языка, т.е. осознание зависимостей, существующих между формами и значениями языка. Такое отношение формируется постепенно и может быть разного уровня. Например, уровень узнавания характерен для усвоения младшими школьниками второстепенных членов предложения: ученики начальной школы находят в предложении второстепенные члены, но не могут определить их тип. Более высокий уровень – уровень осознания – обусловлен знанием типов второстепенных членов предложения, обычно он достигается только в основной школе;

- подбора для наблюдения такого языкового материала, который обеспечит осознание существенных и несущественных признаков понятия, т.к. выделение несущественных признаков предупреждает ошибки ложного обобщения, когда несущественный признак принимают за существенный и ориентируются на него при определении понятия. Так, при формировании понятия «восклицательное предложение» в

качестве дидактического материала следует использовать разные по цели высказывания восклицательные предложения, чтобы в разряд существенных признаков не попало то, что восклицательными бывают только повествовательные или только побудительные предложения;

– включения новых понятий в систему ранее изученных, т.к. установление связей между понятиями – обязательное условие осознанного владения языком. Например, при определении синтаксической функции имени существительного важно умение определять падеж, т.к. существительное в И.п. – подлежащее, а в косвенном падеже – второстепенный член предложения (особенно это важно, когда в предложении употреблены омонимичные формы И.п. и В.п.: *Старинные здания украшают улицы нашего города.*);

– раскрытия сущности связи определенных языковых категорий в процессе изучения новой категории. Например, перед изучением рода имен прилагательных следует актуализировать знания учащихся о роде имен существительных, а затем раскрыть сущность связи этих частей речи;

– наглядного изучения понятия, т.к. мышление детей, приступающих к изучению языка, требует наглядной опоры; в качестве наглядности выступает и языковой материал, в котором изучаемое явление должно быть представлено в наиболее ярком проявлении своей функции и своих грамматических особенностей.

Рассмотрим методику формирования понятий морфологии на примере изучения имени существительного и глагола, методику формирования синтаксических понятий – на примере изучения предложения.

Формирование знаний по морфологии

Курс «Морфология» для начальной школы опирается на учение о частях речи, принятое в русской грамматической науке, где распределение слов по частям речи производится по совокупности семантических, морфологических и синтаксических признаков, свойственных слову. Части речи определяются как группы слов, имеющие: 1) одинаковое общекатегориальное значение, 2) одинаковый комплекс частных

грамматических категорий и систем парадигм, 3) одинаковое синтаксическое «поведение» в словосочетании и предложении, 4) одинаковые словообразовательные свойства. Традиционно учащиеся начальных классов усваивают признаки самостоятельных частей речи в такой последовательности:

1) что обозначает (называет) слово: предмет, признак или действие;

2) на какие вопросы отвечает (вопрос как обобщенное отражение семантики);

3) какие имеет постоянные категории;

4) как изменяется;

5) каким членом предложения чаще всего бывает.

Изучение морфологии начинается с общего ознакомления со всеми частями речи и продолжается последовательным изучением каждой лексико-грамматической группы слов. Это дает возможность сравнить части речи уже на первом этапе их изучения и способствует более четкому выделению существенных признаков формируемых грамматических понятий.

Методика изучения имени существительного

Имя существительное – это знаменательная часть речи, обозначающая предмет и выражающая это значение в словоизменительных категориях числа и падежа, а также несловоизменительных категориях рода и одушевленности / неодушевленности.

Пропедевтические наблюдения, позволяющие выявить некоторые лексико-семантические и грамматические значения имени существительного, организуются уже на этапе обучения грамоте в процессе выполнения словарно-логических и речевых упражнений: установление родовидовых отношений между словами, выделение семантических групп имен существительных, при подборе синонимов (*воин, солдат; пища, еда*) и антонимов (*шум – тишина, день – ночь*) к данным словам, при «нахождении» слова по его лексическому значению, при составлении предложений и устных рассказов по сюжетным картинкам в азбуке (***Что подарил папа Карло Буратино? Кто помог зайчишке в беде?***). Такие наблюдения

постепенно подводят первоклассников к обобщению: слова могут быть названиями предметов.

В процессе выполнения заданий в прописи у первоклассников формируется первичное представление о категории числа имени существительного: учащиеся практически усваивают, что имена существительные изменяются по числам (*грибы – гриб, годы – год*).

Критерием распознавания имен существительных на этом этапе обучения являются вопросы *кто? что?*

В 1 классе дети узнают, что слова, отвечающие на вопрос *кто? что?*, обозначают предметы, и оперируют словами, у которых вещественное (лексическое) и грамматическое значение не расходятся.

Во 2 классе дети узнают, что о людях и животных спрашивают *кто?*, а о других предметах – *что?* С понятием *одушевленности / неодушевленности* в начальных классах дети обычно не знакомятся, т. к. в силу возрастных особенностей им трудно абстрагироваться от представлений о живом и неживом в природе, что затрудняет осознание грамматических категорий.

Во 2 классе вводится термин *имя существительное*. Школьники узнают, что слова, которые обозначают предметы, называются именем существительным. Учатся отличать имена существительные от слов других частей речи.

Задача учителя на этом этапе научить школьников правильно ставить вопрос к слову. Это умение формируется при выполнении таких упражнений: постановка вопроса к данным словам, группировка слов по вопросу, подчеркивание слов, обозначающих предметы в предложении (тексте), выписывание имен существительных из словаря, предложения.

В 3 классе знания детей об имени существительном углубляются. К названиям предметов теперь относятся не только те слова, у которых лексическое и грамматическое значения не расходятся, но и слова, обозначающие явления природы (*весна, ветер*), состояние человека (*радость, удивление*), качества (*смелость, доброта*), события (*праздник, соревнование*) и др.

Школьники знакомятся с категорией рода имен существительных, к которой будут обращаться при

разграничении типов склонения. Важную роль играет категория рода и в структуре предложения – по роду согласуются с существительным все слова, которые с ним связаны и стоят в форме единственного числа.

В учебнике даются сведения только о трех основных родовых группах имен существительных: мужского, женского и среднего рода. Род определяется не по формальным признакам, а только путем подстановки притяжательных местоимений (*мой, моя, моё*) или путем замены существительного личным местоимением (*он, она, оно*), поэтому устные упражнения на замену существительных местоимениями целесообразно проводить уже в период обучения грамоте. В способы определения рода включается только один формальный признак – буква *ь* у существительных женского рода с основой на шипящий. Усваивается правописание существительных с шипящим на конце слова и родовых окончаний существительных среднего рода.

Умение распознавать род имен существительных формируется постепенно. Сначала в качестве дидактического материала предлагаются отдельные слова в именительном падеже, затем предлагается работа с текстом, где существительные, разумеется, употреблены и в косвенных падежах как в единственном, так и во множественном числе. Выполняя задание, ученик усваивает способ действия по определению рода имен существительных в осложненных условиях: поставить существительное в начальную форму, подставить соотносительные местоимения, определить род. При изучении рода имен существительных необходимо включать такие слова, распознавание рода которых вызывает у учащихся затруднения, и они допускают ошибки (*туфля, карамель, помидор, щупальце* и др.).

Следующая категория, с которой встречаются учащиеся, – категория числа. В отличие от категории рода она отражает реальность (обозначает один или несколько предметов), поэтому, как правило, не вызывает затруднений у школьников. Это связано еще и с тем, что в учебниках представлена одна, самая многочисленная и типичная для языковой системы,

группа существительных – конкретные, которые изменяются по числам. Изучение данной категории позволяет формировать у детей представление о языке как о знаковой системе, т.к. учащиеся выделяют формальный показатель значения числа.

Умение изменять имена существительные по числу необходимо ребенку для овладения грамотным письмом в качестве способа проверки ряда орфограмм. Для формирования данного умения применяют следующие упражнения: образование форм множественного числа существительных, данных в единственном числе; образование формы единственного числа от формы множественного; составление словосочетаний с существительным в единственном и во множественном числе; подбор слов к именам существительным, имеющим форму только единственного или только множественного числа (*стужа, грязь; качели, ворота*).

В 3 классе начинается изучение изменения существительных по падежам. Эта тема имеет большое значение для развития речи учащихся, т.к. в ней раскрываются механизмы включения имен существительных в речевые конструкции.

Дети знакомятся с названиями падежей, с падежными вопросами, наблюдают за ролью предлога в образовании падежных форм. Особое внимание следует обратить на понимание учащимися связи слов в предложении, на выработку у них умения выделять в предложении словосочетания. Важно выработать навык определения падежа по совокупности признаков: по вопросу, значению, предлогу, синтаксической функции. Это необходимо для предупреждения ошибок в определении падежа, поскольку в разных падежах могут совпадать и вопросы, и падежные окончания (*Мы с интересом рассматривали старинные здания. Старинные здания украшают наш город*). Целесообразно установить вместе с детьми последовательность действий при распознавании падежа: установить связь между словами в предложении – найти слово, от которого зависит имя существительное – по вопросу и предлогу узнать падеж.

При различении падежей, часто смешиваемых детьми (именительного – винительного, винительного – родительного), помогает постановка двойных вопросов (*кого? чего?, кого? что?*). Упражнения, направленные на совершенствование умения определять падеж имени существительного: склонение отдельных слов, постановка в предложение слова в нужной форме, определение падежей у существительных в тексте, составление предложений с заданной падежной формой.

В 4 классе актуализируются знания детей о склонении имен существительных, закрепляется умение распознавать падеж имени существительного, употреблять существительные в нужном падеже в речи, изменять существительное по падежам. Затем формируется понятие о типах склонения имен существительных. Школьники под руководством учителя изменяют по падежам существительные разных типов склонения, сравнивают у них падежные окончания и приходят к выводу, что у ряда слов набор падежных окончаний совпадает и по этому признаку их можно объединить в группы. Учитель резюмирует, что эти группы называются типами склонения. Далее определяются опознавательные признаки каждого типа склонения: род и окончание в начальной форме. Школьники тренируются в определении у существительных типа склонения, группируют слова по типу склонения, находят в тексте существительные того или иного типа склонения.

Сопоставление безударных падежных окончаний с ударными приводит учащихся к выводу, что безударные окончания пишутся, как ударные. С этого момента основное внимание уделяется обучению написанию безударных падежных окончаний имен существительных.

Склонение имен существительных во множественном числе изучается в сопоставлении с единственным числом. Сравнивая окончания одного и того же падежа существительных разных типов склонения во множественном числе, учащиеся обнаруживают, что они одинаковы, и делают вывод о том, что тип склонения во множественном числе не различается. В речи учащихся частотны ошибки в образовании форм множественного числа, особенно именительного и родительного падежей существительных второго склонения (*гнёзды,*

полотенцы, местов, сапогов, яблоков и др.), поэтому учителю следует включать в дидактический материал для работы на уроке такие слова, образование форм которых может вызвать у учащихся затруднения.

Методика изучения глагола

Глагол – это знаменательная часть речи, обозначающая действие, состояние, проявление или изменение признака и выражающая это значение в категориях вида, залога, наклонения, времени, лица. Основная синтаксическая функция глагола – быть сказуемым.

Задачи изучения темы «Глагол» в начальных классах – сформировать первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях. При отборе материала для изучения учитывается степень его необходимости для решения речевых и орфографических задач.

Пропедевтические наблюдения, позволяющие выявить некоторые лексико-семантические и грамматические значения глагола, организуются уже на этапе обучения грамоте в процессе выполнения словарно-логических и речевых упражнений: выделение семантических групп глаголов (движения, речи), при подборе синонимов (*позвал, кликнул; явились, пришли*) и антонимов (*говорит – молчит, радуется – печалится*) к данным словам, при составлении предложений и устных рассказов по сюжетным картинкам в азбуке (***Что делает бабушка? Что делают дежурные?***). Такие наблюдения постепенно подводят первоклассников к обобщению: слова могут быть названиями действий.

В процессе наблюдений над языковым материалом в азбуке и прописи у первоклассников формируется первичное представление о категории времени и числа глагола, учащиеся практически усваивают, что глаголы в прошедшем времени изменяются по числам, а в единственном числе по родам (*Он ел. Она ела. Они ели.*).

Критерием распознавания глаголов на этом этапе обучения являются вопросы *что делает? что делают?*

В 1 классе дети узнают, что слова, отвечающие на вопрос

что делает? что делают?, обозначают действие предмета. На этом этапе учащиеся оперируют в основном глаголами в форме настоящего времени. Задавая вопросы к словам, первоклассники в практической деятельности усваивают изменение глаголов по числам. При выделении грамматической основы предложения учащиеся осознают синтаксическую функцию глагола – быть главным членом предложения. Основная задача этого этапа – научить детей задавать вопрос к глаголам и распознавать их среди слов других частей речи. Для формирования этих умений можно предложить такие упражнения: нахождение в тексте слов, отвечающих на вопросы *что делает? что делают?*; списывание с подчеркиванием слов, обозначающих действие предмета; составление предложений со словами, отвечающими на данные вопросы; постановка в предложение слова по вопросу (*Весеннее солнце что делает? ... землю*).

Во 2 классе вводится термин *глагол*. Школьники узнают, что слова, которые обозначают действия предметов и отвечают на вопросы *что делать? что делает? что делал? что будет делать? что сделал? что сделает?*, – это глаголы. Упражняясь в постановке вопросов к глаголам, учащиеся подготавливаются к изучению категории времени (в 3 классе) и категории вида (в среднем звене основной школы). На практике дети изменяют глагол по временам и учатся различать по вопросу глаголы несовершенного и совершенного вида. Категория вида в начальной школе обычно не изучается, однако пропедевтические наблюдения за «поведением» глаголов совершенного и несовершенного вида при изменении по временам необходимы, т.к. грамматическая категория времени тесно связана с категорией вида.

С целью совершенствования умения отличать глагол от слов других частей речи по значению и вопросу применяются те же упражнения, что и в 1 классе, и вводится упражнение на изменение слова в соответствии с изменением вопроса (*что делать? **рисовать**, что делает? **рисует**, что делал? **рисовал**, что делала? **рисовала***); фактически формируется представление об инфинитиве как одной из форм глагола, об изменении глагола по временам, а глаголов прошедшего времени в форме

единственного числа – по родам. Сопоставление по вопросу и по значению имен существительных и глаголов не только помогает их дифференцировать, но и позволяет установить их взаимодействие в речи.

В 3 классе начинается теоретический этап в изучении глагола. Дается определение понятия *глагол* через родовое понятие *часть речи*, формируется расширенное понимание грамматического значения *действие предмета* – объектом анализа становятся не только глаголы, у которых лексическое и грамматическое значение совпадают, но и глаголы, обозначающие состояние, проявление признака, изменение признака, отношение к кому-, чему-нибудь.

Основные задачи этого этапа – углубление знаний о глаголе как части речи, формирование умения изменять глаголы по числам и временам, правильно употреблять глаголы в речи.

Обобщая представления учащихся о категории числа глагола, следует обратить внимание не только на ее смысловую сторону (глагол в единственном числе обозначает действие одного предмета, глагол во множественном числе обозначает действие нескольких предметов), но и на формально-грамматическое средство выражения числа (окончание). Такие наблюдения помогают ребенку осознать знаковый характер языка.

Следующая категория, с которой знакомятся учащиеся, – категория времени. Понятие *время глагола* формируется на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи. С целью накопления языкового материала для грамматических обобщений можно предложить учащимся пронаблюдать за действиями вызванных к доске учеников (*пишет, вырезает*) и обсудить в момент выполнения действий, что делают дети, после того, как действие выполнено, – что делали ученики (*писал, вырезал*). Затем учитель предлагает двум другим ученикам выполнить те же действия, предварительно уточнив, что каждый из них будет делать (*буду писать, буду вырезать*). Все формы записываются на доске. Обобщая наблюдения над лексическим материалом, учащиеся приходят к выводу, что глаголы изменяются по временам,

выясняют, что обозначает глагол в прошедшем, настоящем и будущем времени.

Понятие времени глагола как отнесенности действия к моменту речи осознается детьми младшего школьного возраста с трудом, поэтому на первых этапах формирования понятия учителю при отборе дидактического материала следует заботиться о том, чтобы форма времени глагола не противоречила лексическому окружению (*Сейчас сделаем игрушки для новогодней елки. Завтра идем в поход.*).

Средством распознавания времени глагола для младших школьников является вопрос, обращается внимание учащихся на суффикс -л- как показатель прошедшего времени, возможна ориентировка и на смысловую сторону временной формы. Необходимо научить детей правильно пользоваться вопросом для распознавания и образования форм времени глагола. Сначала такие упражнения выполняются коллективно, только потом – самостоятельно.

Сущность категории времени глагола становится для учащихся более понятной при сравнении разных форм времени одного и того же глагола, поэтому систематически проводятся упражнения в изменении глагола по временам. В качестве дидактического материала для таких упражнений предлагаются и однокоренные глаголы несовершенного и совершенного вида (*писать – написать, покупать – купить*).

На этом этапе изучения глагола школьники узнают, что глаголы прошедшего времени в единственном числе изменяются по родам, распознают род по вопросу и формальному показателю, учатся писать родовые окончания глаголов.

Понятие *время глагола* усваивается в процессе выполнения следующих упражнений: определение времени у глаголов в тексте и предложениях, группировка глаголов по форме времени, изменение времени у глаголов в тексте, составление рассказа, в котором глаголы употреблены в определенном времени и др.

В 3 классе у учащихся формируется представление о неопределенной форме глагола, которая берется в качестве

исходной для образования временных форм. Учащиеся отличают неопределенную форму от других форм глагола не по формальным признакам, а только по вопросу. Школьники учатся задавать вопрос к глаголу в неопределенной форме, образуют с помощью приставок видовые пары, соотносят временные формы с инфинитивом.

Задачи изучения глагола в 4 классе: углубление знаний о глаголе как части речи, развитие навыка точного употребления глагола в устных и письменных высказываниях, ознакомление со спряжением глагола, формирование умения писать личные окончания глагола.

При повторении в центре внимания остается изменение глагола по временам. Углубляются знания об изменении по временам глаголов несовершенного и совершенного вида: в результате наблюдений над языковым материалом учащиеся обнаруживают, что глаголы, отвечающие на вопрос *что делать?*, имеют формы настоящего, прошедшего и будущего сложного времени, а глаголы, отвечающие на вопрос *что сделать?*, – только формы настоящего и будущего простого времени.

Обогащаются знания учащихся о неопределенной форме как начальной форме глагола. Выявляется формальный показатель неопределенной формы глагола – суффиксы инфинитива, дается указание на отсутствие у этой формы значений времени и числа. У школьников формируется умение соотносить временную и начальную формы глагола. Задача учителя – научить детей «переходить» от начальной формы к той или иной временной форме и, наоборот, от временной формы к начальной. Это умение позволит ребенку правильно определять по инфинитиву спряжение глагола, а значит, осознанно писать безударные личные окончания глаголов в настоящем и будущем времени.

В 4 классе формируется понятие о спряжении глагола как изменении глаголов настоящего и будущего времени по лицам и числам. Школьники учатся спрягать глаголы, усваивают способ определения лица и числа глагола (по местоимению и окончанию или только по окончанию). С целью формирования

названных умений учащимся предлагаются такие задания: проспрягать глагол по образцу, выделяя окончания; выписать из текста глаголы в той или иной личной форме (например, в форме 2 лица единственного числа); выписать из текста глаголы, определить у них лицо и число; изменить лицо у глаголов в тексте.

Далее школьники узнают, что глаголы бывают I и II спряжения. Дифференциация глаголов по типам спряжения осуществляется на основе сопоставления личных ударных окончаний глаголов. В ходе наблюдения над языковым материалом учащиеся обнаруживают, что у глаголов I спряжения в ударных окончаниях буква *е* (*ё*), а у глаголов II спряжения – *и*. Дети упражняются в спряжении глаголов с ударными окончаниями, в определении у них типа спряжения. Тип спряжения на этом этапе определяется по парадигме личных окончаний и по окончаниям 3 лица множ. числа: *-ут/-ют* – I спряжение, *-ат/-ят* – II спряжение. После того как школьники научились спрягать глаголы с ударными окончаниями и определять у них спряжение, они обнаруживают, что ударные и безударные окончания у глаголов одного спряжения одинаковые, узнают о том, как можно распознавать спряжение глаголов с безударными окончаниями. Вводится способ определения спряжения глаголов с безударными окончаниями по неопределенной форме. Учащиеся заучивают глаголы-исключения, относящиеся ко II спряжению.

Умение определять тип спряжения глагола, необходимое учащимся для осознанного написания глаголов с безударными личными окончаниями, формируется при помощи таких упражнений: определить спряжение глаголов, данных в неопределенной форме (сначала только с ударными окончаниями, затем и с ударными, и с безударными); группировка глаголов по типу спряжения; выписывание глаголов того или иного типа спряжения.

При определении спряжения дети могут допускать ошибки, если не помнят слов-исключений и если ошибочно выбирают способ определения спряжения, не учитывая, ударные или безударные окончания у глагола. С целью предупреждения такого рода ошибок следует, во-первых, в дидактический

материал для определения спряжения систематически включать глаголы-исключения; во-вторых, составить с детьми алгоритм определения типа спряжения: 1) выделить в речи глагол; 2) поставить в форму настоящего (будущего) времени и изменить по лицам; 3) если личные окончания ударные, определить спряжение по окончанию; 4) если личные окончания безударные, поставить глагол в неопределенную форму и определить спряжение по неопределенной форме. Значительная часть времени в 4 классе отводится обучению правописанию безударных личных окончаний глагола.

Новые знания, необходимые для формирования навыка грамотного письма, получают четвероклассники о глаголах прошедшего времени: наблюдают за тем, что в глаголах прошедшего времени, перед суффиксом *-л-* пишется тот же суффикс, что и в неопределенной форме глагола.

На всех этапах работы по теме «Глагол» наряду с изучением грамматического материала осуществляется развитие речи учащихся. Школьники учатся правильно употреблять в речи различные формы глагола, выбирать для формулирования мысли более точные глаголы из синонимического ряда, уместно употреблять многозначные глаголы и глаголы в переносном значении, учитывать стилистическую и экспрессивную окраску глагола при употреблении его в речи.

Формирование знаний по синтаксису

Изучение синтаксиса в начальной школе предполагает формирование у учащихся понятий о словосочетании и предложении, ознакомление с разными по цели высказывания, эмоциональной окраске предложениями, рассмотрение структуры простого двусоставного предложения, ознакомление со сложными предложениями.

Методика работы над предложением

Предложение выполняет в речи коммуникативную функцию, поэтому его изучение имеет ярко выраженную речевую направленность. У учащихся формируется умение сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей: делить поток речи на законченные структурно-смысловые единицы, вычленять предмет мысли, структурно и

интонационно оформлять мысль.

Работа над предложением в начальных классах ведется в двух направлениях:

1) развитие речи учащихся – обучение построению предложений, формирование умения использовать в речи предложения различные по цели высказывания, по эмоциональной окраске, по структуре (нераспространенные / распространенные, простые / сложные, с однородными членами предложения), развитие интонационных умений;

2) осознание предложения как особой единицы синтаксического уровня языка – понимание коммуникативной функции предложения, сущности связи слов в словосочетании, особенностей главных и второстепенных членов, распространенных и нераспространенных предложений, однородных членов предложения.

Значимость работы над предложением определяется тем, что на синтаксической основе осуществляется усвоение лексики (лексическое значение слова, особенности его употребления выявляются в словосочетании и предложении), морфологии (особенности изменения слов самостоятельных частей речи, правильное употребление предлогов, союзов для выражения синтаксических значений времени, места, одновременности, противопоставления и др.) и орфографии (например, правописание падежных окончаний именных частей речи, личных окончаний глаголов).

Тема «Предложение» изучается в каждом классе начальной школы. Уже в период обучения грамоте в процессе ознакомления с единицами речи школьники учатся на основе фонетических признаков (интонация законченности, межфразовая пауза) членить поток речи на предложения; узнают, что предложение состоит из слов и выражает законченную мысль; составляют предложения по сюжетным картинкам, на заданную тему, из предложенных слов; строят схемы прослушанных или составленных предложений, отражая в модели количество слов; моделируют текст, указывая в нем количество предложений; на уроках письма учатся оформлять предложение в письменной речи.

В 1 классе дети узнают, что предложения бывают разные по цели высказывания, но на этом этапе обучения объектом анализа традиционно являются только повествовательное (*сообщает о ком-нибудь или о чем-нибудь*) и вопросительное (*содержит вопрос*) предложения: определяется их функция в речи, формируются интонационные и пунктуационные умения.

Важно, чтобы дети поняли, что и повествовательное, и вопросительное предложение произносится с интонацией законченности, т.е. с понижением тона в конце предложения, что интонация вопросительного предложения отличается сильным повышением тона на слове, содержащем смысл вопроса. Для наглядной иллюстрации этой закономерности организуется наблюдение за особенностями интонации двух предложений, одинаковых по лексическому составу, но разных по цели высказывания, например: *В парке дети видели белку.* – *В парке дети видели белку?* С целью формирования названных умений применяют следующие упражнения: чтение предложений с такой интонацией, какую «подсказывает» знак в конце предложения; произнесение одного и того же предложения с интонацией сообщения и с вопросительной интонацией; деление непунктированного текста на предложения и выбор знака в конце предложения, графический диктант.

На этом этапе обучения у школьников формируется представление о грамматической основе предложения. С помощью вопроса учащиеся выделяют в предложении грамматический субъект и предикат. Например, анализируя предложение *По реке плывут гуси*, ученик рассуждает следующим образом: *В предложении говорится о гусах. Кто? Гуси. Подчеркиваю одной чертой. Что делают гуси? Плывут. Подчеркиваю двумя чертами. Гуси плывут – главные члены предложения. Термины грамматическая основа, подлежащее, сказуемое пока не вводятся.*

Во 2 классе знания учащихся о предложении углубляются. Дается определение понятия: *Предложение – это слово или несколько слов, которые выражают законченную мысль. Слова в предложении связаны по смыслу.* В определение не включен один из признаков предложения – интонационная

законченность. Наблюдение над особенностями интонации предложений, различных по цели высказывания и эмоциональной окраске, учитель организует при изучении этих видов предложений.

Учителю необходимо иметь в виду, что детям, только приступившим к изучению предложения, нелегко понять, что и одно слово может являться предложением, может выражать законченную мысль. Например: *Весна. Звонит капель. Весело щебечут птицы.* Необходимо выяснить, какую мысль выражает предложение *Весна* (– *Что хотел сказать автор в этом предложении?* – *Хотел сказать, что весна пришла. – Что весна уже наступила.*).

Во 2 классе школьники знакомятся с восклицательным предложением как единицей речи, позволяющей выразить различные чувства (восторга, восхищения, нетерпения и др.). Задача учителя – формировать у детей умение различать предложения по интонации, интонационно правильно оформлять разные по цели высказывания и эмоциональной окраске предложения при чтении и говорении, ставить знаки препинания в конце предложения. Важно подвести детей к осознанию того, что одно и то же предложение может произноситься с разной интонацией в зависимости от задачи говорящего: *Вернулись перелетные птицы (!.?)*.

В процессе выполнения различных упражнений (списывание, конструирование предложений и др.) у детей совершенствуется умение выделять главные члены предложения и формируется представление о нераспространенных и распространенных предложениях. Изучение главных членов предложения переходит с эмпирического на теоретический уровень. Даются такие определения подлежащего и сказуемого: *Подлежащее – главный член предложения, который обозначает, о ком или о чем говорится в предложении. Подлежащее отвечает на вопросы кто? или что?; Сказуемое – главный член предложения, который обозначает, что говорится о подлежащем. Сказуемое отвечает на вопросы: что делает? что делают? что делал? и др.*

При нахождении подлежащего нужно научить детей

пользоваться обеими частями определения, иначе они могут принять за подлежащее прямое дополнение, например, в предложении *Старинные здания украшают улицы нашего города*. На этом этапе обучения, пока дети не изучили склонение существительных, давать подобные предложения для разбора не рекомендуется во избежание путаницы.

В 3 классе наступает новый этап в изучении предложений по цели высказывания и по эмоциональной окраске – теоретический. Вводятся соответствующие термины, дается их определение. Совершенствуются интонационные и пунктуационные умения.

В 3 классе дети узнают, что кроме главных членов предложения бывают еще второстепенные члены предложения, которые поясняют подлежащее, сказуемое или другие члены предложения, школьники учатся устанавливать связи между словами в предложении по вопросу. При изучении членов предложения учителю необходимо контролировать, чтобы учащиеся не смешивали члены предложения с частями речи. С целью предупреждения подобных ошибок можно после синтаксического анализа предложения, например: *Поднялась за рекой темная туча*, предложить ученикам подсчитать, сколько в предложении членов предложения и сколько слов разных частей речи помогли автору сформулировать мысль. Результатом наблюдений станет вывод о том, что каждое слово является частью речи, но не каждое слово может быть членом предложения, т.к. не к каждому слову можно задать вопрос от другого слова.

С целью формирования синтаксических умений проводятся такие упражнения: нахождение в предложении главных и второстепенных членов; выписывание из предложений второстепенных членов со словами, от которых они зависят (т.е. выписывание словосочетаний); синтаксический анализ без дифференциации второстепенных членов предложения; распространение предложений; конструирование предложений из данных слов, по модели; моделирование предложений.

В 4 классе формируется понятие *однородные члены предложения*. Школьники узнают, что однородные члены выполняют одинаковую синтаксическую функцию (отвечают на

один и тот же вопрос) и совместно относятся к одному слову; знакомятся со средствами выражения однородности: интонацией перечисления и сочинительными союзами *и, а, но*; наблюдают, что однородными могут быть и главные, и второстепенные члены предложения. Формируется умение правильно интонировать предложения с однородными членами, воспроизводя интонацию перечисления, расставлять знаки препинания в однородном ряду с союзной и бессоюзной связью. Осознанному овладению понятием *однородные члены предложения* способствуют такие упражнения: чтение и произнесение предложений с однородными членами, вычленение их из текста, составление предложений, графический диктант, редактирование (неудачно употребленные в тексте параллельные конструкции заменить предложением с однородными членами).

Знания о сложных предложениях и предложениях с прямой речью в начальной школе формируются на уровне представления. Младшие школьники и в устной, и в письменной речи их употребляют, поэтому возникает потребность выяснить структуру таких предложений и особенности их употребления.

Углубление знаний о предложении происходит при изучении частей речи, т.к. синтаксис и морфология тесно связаны как две стороны грамматического строя языка. Морфологические единицы реализуются в речи через словосочетание и предложение. Морфологические категории частей речи являются опорой синтаксических отношений и синтаксических категорий (*теплая погода* – определительные отношения, *ухнула граната* – грамматическое время прошедшее, модальность реальная).

Обучение младших школьников языковому анализу

Формирование основ лингвистических знаний у младших школьников имеет целью не только усвоение понятий и представлений в области фонетики, лексики и грамматики, но и освоение соответствующих видов языкового анализа: учащиеся должны научиться выделять, классифицировать, характеризовать изученные языковые единицы.

Языковой анализ предполагает расчленение языкового явления на составляющие с целью установления его важнейших характеристик и выявления сущности. В процессе обучения языку младшие школьники овладевают на доступном им уровне разными видами языкового анализа: фонетическим, морфемным, морфологическим, синтаксическим и др. Овладение языковым анализом является необходимым условием усвоения лингвистических знаний, основой для сознательного совершенствования речи, для применения орфографических и пунктуационных правил.

Языковой анализ как вид упражнения направлен на формирование у учащихся умения выделять и характеризовать языковые единицы разных уровней. Существует ряд общих требований к проведению этого вида упражнения. Важнейшим принципом обучения языковому анализу является осознание учеником совершаемых действий – ученик должен не только уметь выделить и охарактеризовать языковую единицу, но и объяснить, как он это делает, обосновать каждую из называемых характеристик. В связи с этим особое внимание в процессе обучения уделяется формированию у школьников необходимых для проведения того или иного вида анализа способов действия. Второе требование связано с соблюдением определенной последовательности действий, которая отражает логику рассуждения при проведении анализа и способствует осознанному усвоению учащимися лингвистических знаний и умений. Последовательность анализа обычно закрепляется в памятке, служащей ученику опорой при выполнении упражнения. Образец рассуждения дается учителем, и он должен быть лингвистически корректным, формулировки не должны противоречить сущности описываемого языкового явления. Лингвистическая корректность формулировок – еще одно требование к проведению языкового анализа. Наконец, учитель должен правильно подобрать материал для языкового анализа, учитывая при этом специфику языкового явления, особенности усвоения соответствующих языковых понятий детьми младшего школьного возраста, а также этап обучения.

Рассмотрим, как реализуются названные требования при обучении языковому анализу в начальной школе, на примере фонетического и морфемного анализа.

Обучение фонетическому анализу

Фонетический анализ слова служит для описания его звуковой оболочки и предполагает выделение составляющих его звуковых единиц (слогов, звуков) и их характеристику.

Этот вид языкового анализа играет особую роль в лингвистическом образовании младшего школьника, так как способствует осознанию ребенком языка как предмета изучения, пониманию его знаковой природы. Умения фонетического анализа являются базой для овладения чтением и письмом, так как эти действия требуют установления соответствия между звуковыми единицами и графическими знаками. Важен фонетический анализ и для совершенствования устной речи ребенка, в частности умения соблюдать орфоэпические и акцентологические нормы при произношении слов.

В соответствии с тем значением, которое имеет фонетический анализ для языкового образования и речевого развития младшего школьника, обучение ему целенаправленно ведется в самом начале обучения языку в школе – в период обучения грамоте фонетические знания и умения формируются в полном объеме, а в дальнейшем они совершенствуются при изучении грамматико-орфографических тем.

Комплекс умений фонетического анализа включает:

- умение делить слово на слоги;
- умение определять место ударения в слове;
- умение выделять в слове звук в любой позиции;
- умение определять последовательность звуков в слове;
- умение характеризовать звук (гласный / согласный, согласный твердый / мягкий, звонкий / глухой).

При обучении делению слова на слоги вводится особый способ произнесения слова по частям – скандирование, овладение которым обычно не вызывает у учеников трудностей, т.к. слог – естественная единица фонетического членения речи. Для введения этого способа и упражнения детей в скандировании можно использовать игру «На стадионе».

Традиционно в начальной школе не изучаются правила слогаделения и правильным признается любое слогаделение, не противоречащее главному закону: гласный при слогаделении никогда не отрывается от предшествующего согласного (*ку-кла* и *кук-ла* – оба варианта признаются правильными). Затруднение у учащихся при делении на слоги могут вызвать слова, в которых на конце произносится сонорный согласный, где он является слогаобразующим (*тигр*, *корабль*). В соответствии со школьной программой в таких словах слог со слогаобразующим согласным не выделяется, однако ученики, опираясь на естественное членение звучащей речи, могут его выделить: *ти-гр*, *ко-ра-бль*. Предвидя возможность такого слогаделения, следует избегать на первом этапе подобных слов и включать их в упражнения только после того, как первоклассники узнают, что в слоге может быть только один гласный звук.

Умение определять место ударения в слове формируется на основе осознания учениками того, что один из слогов в многосложном слове (ударный) произносится с большей силой. Для того чтобы дети научились находить в слове ударный слог, педагог специально обучает их тому или иному способу произнесения слова для определения места ударения. Это может быть намеренное протягивание ударного слога при целостном произнесении слова (*чааайка*) или включение слова в короткое вопросительное предложение, когда произвольно ударный слог произносится с еще большей силой (*Это ЧАЙка?*), а также произнесение слова с искусственным перемещением ударения со слога на слог (*чАйка*, *чайкА*) и выбор правильного варианта. Последний из названных приемов является наиболее надежным и выступает как средство осуществления ребенком самоконтроля при определении места ударения в слове, однако материалом для подобных упражнений могут быть лишь слова со стабильным ударением как в языке, так и в речи младших школьников.

Выделение в слове звуков – центральная и в то же время одна из самых трудных для учащихся операций фонетического анализа. Ошибки в выделении звуков чаще всего являются следствием смешения понятий «звук» и «буква», возникающего из-за недостаточного осознания детьми звуковой материи языка

и естественного стремления учеников опереться на имеющуюся перед глазами буквенную запись слова при анализе его звучания.

Для предупреждения и преодоления ориентации ребенка на букву при анализе звукового состава слова необходимы два условия. Во-первых, ученики должны овладеть способом интонационного выделения (протягивания, подчеркнутого силой голоса или многократного произнесения) звука в полном слове. Произнося слово целиком с интонационным выделением звука, первоклассник приучается слухом контролировать правильность его вычленения, так как в случае ошибки слово искажается. При обучении интонационному выделению звуков в слове необходимо следовать принципу постепенного усложнения материала для анализа: вначале предлагать слова, состоящие из звуков, поддающихся протягиванию (гласных, сонорных, щелевых согласных, аффрикат), взрывные согласные первоначально выделять, подчеркивая силой голоса, в наиболее удобной для этого позиции конца слова (*/кот/*), затем в позиции не перед гласным звуком (*/Крот/*), так как в позиции перед гласным (в так называемом слоге-слиянии) согласный с трудом отделяется ребенком от гласного. Для такой позиции можно рекомендовать использовать многократное произнесение звука с целью его выделения (*/д-д-дом/*).

Во-вторых, для формирования ориентации ребенка на звучащее слово при его анализе необходимо на протяжении всего периода обучения грамоте (а иногда и дольше) не предлагать для звукового анализа написанное слово. На этом этапе используются такие приемы введения слова, предназначенного для звукового анализа, как демонстрация предмета или иллюстрация, загадка или выделение слова из устного высказывания.

Умение характеризовать звук формируется на основе овладения способами определения его дифференциальных признаков. Эти способы базируются на изолированном произнесении звука и наблюдении над артикуляцией – положением и работой речевых органов во время его произнесения, поэтому в период обучения грамоте часто используются такие приемы обучения, как наблюдение над

артикуляцией с помощью зеркала, описание артикуляции, сравнение артикуляции разных звуков и т.п. Для характеристики звука как гласного или согласного, произнося звук, ученик должен определить, есть ли преграда для прохождения воздушной струи; для характеристики согласного по звонкости / глухости – работают ли голосовые связки (приложив руку к горлу). Определение твердости / мягкости согласного путем наблюдения над артикуляцией (поднимается ли средняя часть спинки языка) может затруднять детей, поскольку в этом случае артикуляционные различия не столь очевидны. В связи с этим для определения твердости / мягкости согласного можно рекомендовать опору на подбор парного твердого или мягкого согласного и сопоставление с ним, а также на запоминание непарных твердых и мягких согласных.

Для формирования всех перечисленных умений фонетического анализа используются следующие виды упражнений:

- составление слоговой, слогударной или звуковой модели слова;
- подбор слов к слоговой, слогударной или звуковой модели;
- выделение звуков в слове с опорой на модель;
- соотнесение звучащих слов и моделей;
- группировка слов по фонетическим признакам (по месту ударения, по месту определенного звука в слове – в начале, в середине, в конце слова);
- частичный звуковой анализ (определить первый / последний звук в слове; найти в слове заданный звук, подобрать слово с заданным звуком, определить место заданного звука в слове и т.п.);
- полный звуковой анализ слова;
- звуко-буквенный анализ слова.

Основными видами фонетических упражнений являются полный звуковой и звуко-буквенный анализ. Цель звукового анализа – установление последовательности и качества звуков в слове, поэтому при его проведении не анализируется буквенная запись слова, более того – она не должна быть перед глазами ребенка, чтобы не провоцировать обращение при анализе к

зрительному образу слова, который представляется читающему более надежной опорой для анализа, чем невидимое и мгновенное, никак не закрепленное звучание. При проведении звукового анализа рекомендуется следующая последовательность действий ученика:

1. Произнесение слова.
2. Произнесение слова по слогам, определение их количества.
3. Произнесение слова целиком, определение места ударения.
4. Интонационное выделение первого (второго и т.д.) звука в полном слове, его изолированное произнесение, характеристика, обозначение условным значком в звуковой модели.
5. Проверка: произнесение слова по схеме-модели.

Материал для упражнений в звуковом анализе должен постепенно усложняться по мере совершенствования у детей фонетических умений – увеличивается количество слогов и звуков в анализируемом слове, вводятся слова со стечением согласных. Не следует предлагать школьникам для звукового анализа слова со звуками, которые с трудом поддаются изолированному произнесению и потому не могут быть без искажения выделены из слова. Это редуцированные гласные переднего ([*ʏ*]) и непреднего ряда ([*ɨ*]), которые произносятся в заударных слогах и втором предударном, кроме абсолютного начала слова, вместо ударных [*a*], [*o*], [*ɛ*]. Например, *ледоход* [*л'ьдахот*], *месяц* [*м'эс'ьц*], *сахар* [*сахър*]. Выделение вместо этих звуков [*u*] или [*a*], которые реально не звучат при произнесении слова, может отрицательно сказаться на формировании умения слышать звучащее слово – ученик перестанет доверять своему слуху и будет искать опору в буквенной записи слова. Исключение можно сделать для слов, в которых [*ʏ*] и [*ɨ*] находятся в позиции абсолютного конца слова и произносятся более отчетливо – в этой позиции их можно опознать как [*a*], [*ɛ*] или [*u*].

При проведении звуко-буквенного анализа слова устанавливается не только последовательность и качество входящих в слово звуков, но и соотношение между звуками и

буквами, поэтому звуко-буквенный анализ включает в себя в качестве первого этапа полный звуковой анализ слова, завершающийся составлением его звуковой модели. Далее каждый выделенный звук соотносится с буквой (буквосочетанием) и определяется количество звуков и букв в слове. Материалом для звуко-буквенного анализа в первом классе могут быть слова, в которых нет орфограмм, по мере изучения орфографических правил круг предлагаемых для анализа слов расширяется.

Формирование умений морфемного анализа

Морфемный анализ слова – один из видов языкового анализа, цель которого – установить морфемный состав слова, т.е. выделить в слове живые для современного языка морфемы. Используется как упражнение на этапах закрепления и повторения знаний о морфемном составе слова, обеспечивает связь теории с практикой.

Изучение морфемного состава слова в начальной школе направлено на формирование знаний о морфемах (значимых частях слова) и умений морфемного анализа, а также предполагает практическое ознакомление с некоторыми способами словообразования, овладение элементарным словообразовательным анализом. Тем самым создаются условия, способствующие пониманию взаимосвязи между лексическим значением слова и его морфемным составом. Это способствует уточнению и обогащению словаря учащихся, обеспечивает развитие осознанного употребления в речи слов с определенными приставками и суффиксами, повышает точность и правильность речи школьников. В связи с изучением темы «Состав слова» обычно рассматриваются правила правописания безударных гласных и парных по звонкости-глухости согласных в корнях слов; в процессе выполнения словообразовательных упражнений школьники практически усваивают написание многих суффиксов; запоминают, как пишутся наиболее распространенные приставки; учатся различать омонимичные приставки и предлоги и правильно писать их со словами.

Выделяется три этапа в изучении морфемного состава слова.

На эмпирическом этапе (до изучения темы «Состав слова») организуются предварительные словообразовательные наблюдения, цель которых подготовить учащихся к пониманию смысловой и структурной соотносимости между словами. Читая по азбуке слова в столбиках, выполняя задания прописи, словарно-логические упражнения, школьники обращают внимание на то, что с изменением структуры слова меняется значение (смысл), называют ту часть слова, которая «помогла» ему стать другим. Обнаруживают слова, у которых есть некоторое сходство в значении, определяют часть, которая это общее значение выражает. Практически знакомятся с некоторыми способами словообразования.

На теоретическом этапе (изучение темы «Состав слова») у школьников формируются основные понятия морфемки на основе их существенных признаков: *корень слова, однокоренные слова, окончание, основа слова, приставка, суффикс*. Учащиеся овладевают умениями морфемного анализа – учатся сознательно выделять в слове изученные части слова.

Этап углубления знаний о морфемной структуре слова совпадает с изучением частей речи. Цель его – углубить знания о словообразовательной роли суффиксов и приставок и формообразовательной роли окончания. Школьники наблюдают основные способы словообразования существительных, прилагательных, глаголов; учатся подбирать приставки и суффиксы для образования слов с нужным значением; анализируют, какие грамматические значения выражены окончанием в формах основных частей речи. При выполнении упражнений закрепляются и совершенствуются умения морфемного анализа.

Умения морфемного анализа включают:

- умение выделять корень слова,
- умение выделять в слове окончание и основу,
- умение выделять в слове приставку (приставки),
- умение выделять в слове суффикс (суффиксы).

Эти умения имеют исключительное значение для усвоения языка и овладения речью:

- умение ориентироваться в морфемной структуре слова

дает возможность ребенку узнавать слова при чтении, самостоятельно раскрывать значение неизвестных слов, расчлняя их на морфемы. Например, если школьник в процессе чтения произведений устного народного творчества встретит слово *бортник*, то он, конечно, не сможет понять его лексического значения – «*тот, кто занимается добычей меда диких пчел, лесным пчеловодством*», но без труда отнесет это слово к семантической группе «именование человека по роду занятий или профессии», ориентируясь на значение суффикса *-ник-* (по аналогии со словами *садовник, дворник, лесник*), следовательно, ученик овладевает одним из ведущих способов раскрытия лексического значения слова, которое складывается из совокупности значений морфем, в него входящих;

- познание семантико-структурной соотносимости слов способствует обогащению знаний школьников об окружающей действительности, углубляет их представление о связях между предметами, процессами, наблюдаемыми в жизни (*подберезовик* – гриб, который растет под березой, *заснеженный* – занесенный снегом);

- осознание ребенком роли морфем в слове, семантического значения приставок и суффиксов способствует формированию у школьников точности речи (*вбежал* – *взбежал*);

- умение «видеть» части слова имеет большое значение для формирования орфографических навыков: обеспечивает возможность правильной постановки орфографической задачи и выбора верного способа ее решения, т.к. многие орфографические правила, изучаемые в начальной школе, являются рекомендациями по написанию той или иной морфемы (правописание безударных гласных в корне слова, правописание безударных падежных окончаний имен существительных и др.);

- разбор слова по составу, как и другие виды языкового анализа, дает большие возможности для совершенствования у детей операций логического мышления.

Работа по формированию у младших школьников умений морфемного анализа опирается на знания учащихся о морфемах как значимых частях слова и проводится последовательно: во 2

классе – при изучении тем «Корень слова», «Однокоренные слова», в 3 классе – при изучении темы «Состав слова».

Умение выделять корень слова формируется в процессе усвоения понятий *родственные слова, корень, однокоренные слова* на основе сравнения однокоренных слов и выделения в них общей части, одинаковой по фонемному составу и по смыслу. Для формирования данного умения обычно применяют такие упражнения: выделить корень в ряду однокоренных слов, объяснить значение однокоренных слов через мотивирующее (Почему этот предмет называется *чайница*? Почему курицу называли *Пеструшкой*? Объясните значение слов *синеть, синева, синяк*; Какое слово вы использовали при объяснении значения каждого из данных слов?), образовать слова от данного корня, сгруппировать слова в соответствии со значением корня, из текста выписать однокоренные слова и др.

Умение выделять окончание опирается на умение изменять слово по какому-либо грамматическому признаку (числу, падежу, роду, лицу). Уже в период обучения грамоте в ходе специально организованных учителем наблюдений за словами, написание которых расходится с произношением, школьники узнают о функции окончания выражать грамматические значения слова, учатся изменять слова по числу и по вопросу, т. е. осваивают способ действия, необходимый для выделения окончания. С целью формирования умения выделять в слове окончание учитель может предложить детям следующие задания: сравнить формы слова – *Чем похожи эти слова? А чем различаются?*; изменить слово по числу, изменить слово по вопросу, определить, что изменилось, а что осталось прежним; найти в группе предложений слова с одинаковыми окончаниями и др.

Формирование умения выделять основу слова не вызывает трудностей, если ученик находит в слове окончание, т.к. основа выделяется путем отсечения окончания.

Умение выделять в слове приставку формируется на основе сопоставления однокоренных слов с разными приставками (*побежал, выбежал, прибежал, подбежал*) или путем сопоставления данного слова со словами, имеющими перед

корнем одинаковый по значению и фонемному составу отрезок (*подберезовик, подснежник, подпол*). С целью формирования данного умения можно предложить такие упражнения: подобрать слова с данной приставкой, от данного слова (корня) образовать слова с разными приставками, найти в предложении (тексте) слова с приставками, разделить слова на группы в зависимости от значения приставки и др.

Умение выделять в слове суффикс формируется на основе сопоставления однокоренных слов с разными суффиксами (*грибной, грибник, грибок*) или путем сопоставления данного слова со словами, имеющими за корнем одинаковый по значению и фонемному составу отрезок (*еловый, сосновый, березовый*). С целью формирования данного умения детям можно предложить такие задания: подобрать слова с данным суффиксом, от данного слова (корня) образовать слова с разными суффиксами, найти в предложении (тексте) слова с суффиксами, разделить слова на группы в зависимости от значения суффикса, собрать «рассыпанные» слова и др.

Названные языковые умения в комплексе реализуются в разборе слова по составу, при проведении которого рекомендуется придерживаться следующей последовательности действий:

1. Определить лексическое значение слова (*закладка* – полоска бумаги или ленточка, вкладываемая в книгу, чтобы отметить нужную страницу).

2. Найти в слове окончание путем сопоставления его словоформ (*закладка, закладки, закладкой*), обозначить окончание рамочкой.

3. Найти основу путем отсечения окончания, обозначить ее квадратной скобкой снизу.

4. Найти корень путем подбора однокоренных слов (слов с общей мотивацией: *кладут* – *закладка, закладывать, вкладывать*), обозначить его дугой сверху.

5. Найти приставку путем сопоставления данного слова со словами, имеющими перед корнем одинаковый по значению и фонемному составу отрезок (*закладка, завязывать, зажим*), обозначить ее полускобкой сверху.

6. Найти суффикс путем сопоставления данного слова со словами, имеющими за корнем одинаковый по значению и

фонемному составу отрезок (*закладка, завязка, задвижка, заслонка*), обозначить его ^.

Традиционно в начальной школе выделение морфем в составе основы осуществляется путем сопоставления однокоренных слов, разных по морфемному составу.

При проведении морфемного анализа в центре внимания должен находиться не столько получаемый результат, сколько выполняемый способ действия. Если ребенок может объяснить, что он делает и зачем, значит, он действует осознанно. К тому же такой подход обеспечивает школьнику развитие мышления, а педагогу дает возможность следить за логикой рассуждения ученика, предупреждать и вовремя исправлять ошибки.

Для полного морфемного анализа в начальной школе предлагаются слова прозрачной морфемной структуры, в которых легко определяется значение морфем. Не используются слова со связанными корнями (*отнять, надел*), с наложением морфем (*регбист, омский*), с чередованием в суффиксе (*дружочек, кружочки*), с суффиксом *-иј* (*лисий, медвежий*).

Задания для самоконтроля

1. Опираясь на примерную программу по русскому языку для начальной школы, определите круг лингвистических понятий, которые усваивают младшие школьники. Сравните содержание двух разных авторских программ по русскому языку: 1) круг усваиваемых понятий; 2) последовательность и время введения понятий.

2. Подготовьтесь раскрыть методику формирования у младших школьников грамматических понятий *имя прилагательное, местоимение, словосочетание* по плану:

1) Как определяется соответствующее понятие в лингвистике?

2) В каком объеме изучается данное понятие в начальной школе?

3) Каковы этапы работы по формированию данного понятия, содержание и методы работы на каждом этапе?

4) Какие затруднения могут возникнуть у учащихся при усвоении данного понятия и как их можно предупредить и преодолеть?

3. Покажите методику введения нового лингвистического понятия (на примере любого понятия морфемике):

1) сформулируйте цель и задачи урока, на котором организуется введение нового понятия;

2) определите этапы урока;

3) укажите, какие опорные знания и умения необходимо актуализировать до введения понятия и как будете это делать;

4) подберите языковой материал для наблюдения и выделения существенных признаков понятия и обоснуйте его отбор и порядок предъявления;

5) спланируйте беседу с опорой на подобранный материал, направленную на выделение и обобщение существенных признаков понятия;

6) укажите, как будете работать над осознанием и усвоением определения понятия;

7) подберите упражнения для первичного закрепления понятия и обучения его распознаванию.

4. Опираясь на одну из программ по русскому языку для начальной школы, определите требования к овладению младшими школьниками языковым анализом: какие виды языкового анализа осваивают учащиеся, в каком объеме и на каком этапе обучения. Проанализируйте методический аппарат соответствующего учебника: имеются ли памятки по проведению разных видов анализа, образцы рассуждений и краткой записи, отражены ли в них способы действия при проведении анализа, оцените предлагаемую последовательность действий при проведении анализа и лингвистическую корректность формулировок.

5. Подготовьтесь раскрыть методику обучения младших школьников морфологическому и синтаксическому анализу. Для этого ответьте на вопросы:

1) Какова цель соответствующего вида анализа и в чем его значение для языкового образования и речевого развития детей?

2) Какие умения необходимы ученику для проведения анализа, в какой последовательности и на каком этапе обучения они формируются?

3) Как каждое умение формируется в процессе обучения: какими способами действия овладевают дети, какие приемы обучения использует педагог?

4) Какова последовательность полного анализа и чем она обусловлена?

5) Каковы требования к отбору материала для анализа?

Дополнительная литература

Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992. С. 6-38.

Львова С. И. Работа над составом слова на уроках русского языка в начальной школе. М., 2012.

Соловейчик М. С. Знакомство со звуковой системой языка и формирование фонетических умений первоклассников // Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000. С. 35-45.

Фомичева Г. А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах. М., 1981.

Обучение правописанию в начальной школе

Овладение письмом как видом речевой деятельности предполагает усвоение определенных правил оформления записи, которые делают записанное легко воспринимаемым и понимаемым для читающего. Эти правила разнородны и определяют как правильность изображения букв и их соединений (каллиграфические), так и правильность выбора графических знаков для обозначения звучащей речи (графические, орфографические и пунктуационные). Соответственно и навык письма как автоматизированный компонент письменной речи, обеспечивающий перевод звучащей речи в графические знаки, имеет сложную структуру.

Навык письма образуется как сложное взаимодействие умений, обеспечивающих правильную технику письма, соблюдение требований каллиграфии, правил графики, а также орфографических и пунктуационных норм при письме.

Методика правописания определяет содержание и способы обучения школьников грамотному письму, при котором соблюдаются правила орфографии. Орфография регулирует выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой: в первом слоге слова *трав*а графика допускает написание как буквы *а*, так и буквы *о*, однако в соответствии с правилами русской орфографии необходимо выбрать букву *а*. Такие написания, которые не могут быть определены однозначно по слуху и предполагают выбор из нескольких возможных вариантов, называются орфограммами. Выбор написания требует применения правила или обращения к словарю.

Правила русской орфографии, определяющие выбор букв для обозначения звукового состава слов (именно к этому разделу в основном относятся правила, изучаемые в начальной школе), подчиняются определенным принципам. Суть главного принципа, лежащего в основе абсолютного большинства написаний, сводится к тому, что на письме не отображаются позиционные чередования фонем, вследствие чего морфемы имеют постоянный буквенный состав. В словах *трав*а, *трав*ка, *трав*инка корень произносится по-разному, поскольку гласный звук и последний согласный звук корня оказываются в разных фонетических позициях (в ударном или безударном слоге, перед гласным или перед глухим согласным). Однако на письме эти изменения звучания, обусловленные позицией, не отображаются и для обозначения разных вариантов фонемы используется одна и та же буква: *а* – для звуков *[а]* и *[а']*, *в* – для *[в]* и *[ф]*. В лингвистике нет единства в истолковании этой закономерности: одни ученые определяют ведущий принцип как морфологический, другие – как фонематический. В большинстве своем методические системы обучения орфографии в начальной школе строятся на основе морфологической теории: учащиеся наблюдают единообразное написание морфем; правописание приставок, суффиксов, окончаний запоминают; при обнаружении и выборе орфограмм

ориентируются в первую очередь на морфемный состав слова, а не на звучание. В то же время опора на фонематическую теорию русского правописания позволяет раньше начать обучение сознательному орфографическому действию, делает возможным укрупнить единицы усвоения (не отдельные, никак не связанные между собой правила, а общий принцип проверки), однако требует введения в содержание курса фонологических знаний (фонема, сильная / слабая позиция фонемы). Отступлениями от ведущего принципа, как бы он ни трактовался, являются фонетические, традиционные и дифференцирующие написания.

При сформированном орфографическом навыке выбор написания, соответствующего норме, происходит автоматически и не отвлекает внимания пишущего от содержания и речевого оформления высказывания. Однако на первых ступенях формирования орфографических умений соблюдение орфографических норм требует от пишущего сознательных действий по обнаружению и проверке орфограмм. Автоматизм достигается постепенно в результате многократных повторений действия, другими словами, в результате орфографических упражнений.

Независимо от типа орфограммы сознательное орфографическое действие включает две ступени: постановку орфографической задачи и ее решение. Постановка орфографической задачи предполагает обнаружение орфограммы по общим опознавательным признакам (слабой позиции фонемы, определенному звуку или звукосочетанию, морфеме или стыку определенных морфем) и определение типа орфограммы по частным, характерным именно для этой орфограммы признакам. Решение орфографической задачи включает выбор способа проверки в соответствии с типом орфограммы, установление последовательности проверки в общем виде, применение правила к конкретному случаю и написание буквы-орфограммы.

В соответствии с данной структурой сознательного орфографического действия организуется обучение правописанию в начальной школе, в содержание которого входит формирование у младших школьников сознательных орфографических действий применительно к определенному

программой кругу орфограмм, а также формирование на основе этих действий орфографических умений, предполагающих определенную (разную для разных орфограмм) степень автоматизации.

В зависимости от типа орфограммы и принципа, лежащего в основе выбора буквы, определяется ведущий способ ее усвоения (звукобуквенный анализ, запоминание, применение правила) и строится система орфографических упражнений, обеспечивающих автоматизацию формируемых умений.

Рассмотрим методику формирования орфографических умений у младших школьников на примере обучения правописанию безударных гласных в корне слова, правописания безударных падежных окончаний имен существительных, правописания безударных личных окончаний глаголов.

Методика обучения правописанию проверяемых безударных гласных в корне слова

Безударные гласные в корне слова – одна из самых частотных орфограмм, и усвоению их правописания в начальной школе уделяется особое внимание: работа над этой орфограммой начинается в период обучения грамоте и продолжается на протяжении всего курса русского языка. Младшие школьники должны усвоить определенный программой круг слов с непроверяемыми безударными гласными в корне, а также правило правописания безударных гласных в корне, проверяемых ударением. Чередующиеся гласные в корне в начальных классах не изучаются, отдельные слова с чередующимися гласными усваиваются в словарном порядке (например, *растение*).

Правописание проверяемых безударных гласных в корне относится к числу трудно усваиваемых младшими школьниками, т.к. действие по этому правилу требует овладения фонетико-словообразовательной основой его применения:

- умением различать гласные и согласные звуки, определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные;

- умением разбирать слово по составу, в частности выделять в слове корень, подбирать однокоренные слова;

- умением изменять форму слова.

Кроме того, применение правила правописания проверяемых безударных гласных в корне требует от ребенка понимания лексического значения слова и достаточно богатого словарного запаса, чтобы быстро найти проверочное слово.

Действие по этому правилу содержит 7-8 ступеней:

а) найти гласный звук, который надо проверить (безударный);

б) убедиться, что безударный гласный в корне, а не в другой части слова;

в) подобрать проверочное родственное слово или форму того же слова;

г) определить, под ударением ли стоит проверяемый гласный в проверочном слове;

д) в случае необходимости подобрать второе, третье и т.д. проверочное слово;

е) сравнить проверочное слово с проверяемым и принять решение, какую букву написать;

ж) написать букву в соответствии с принятым решением;

з) проверить себя, обратившись вновь к правилу («Безударный гласный я проверил родственным словом» и т.п.).

Полностью действие по правилу может быть усвоено учащимися только после изучения темы «Корень слова. Однокоренные слова», поэтому правило вводится только во 2 классе. Однако обучение действию по правилу начинается раньше, в период обучения грамоте.

В целом система работы над правописанием проверяемых безударных гласных в корне слова включает три этапа.

На первом этапе, до введения правила, формируется умение обнаруживать безударные гласные как сигналы наличия орфограммы и умение их проверять на фонетической основе (путем сопоставления с ударным гласным).

В период обучения грамоте при формировании понятия об орфограмме (независимо от того, вводится ли данный термин), сравнивая звучание и написание таких пар слов, как, например, *трава* и *дрова*, *лиса* – *леса* и др., нужно показать детям, что один и тот же гласный звук на письме может быть обозначен разными буквами: [a] – буквами *о* и *а*, [u] – буквами *е* и *и*, *я*.

Это значит, что определить по слуху, какую букву нужно писать в таких случаях, невозможно и следует сначала выяснить, какая буква должна быть написана. В процессе наблюдений дети устанавливают, что такие опасные места (орфограммы) возникают, если гласный в безударном слоге.

Усвоив на практике безударность гласного как опознавательный признак орфограммы, дети учатся находить в слове все безударные гласные без учета их местоположения в слове. Это умение является основой для развития более сложного умения нахождения безударного гласного в корне слова. Для формирования у первоклассников умения обнаруживать безударные гласные используются такие упражнения, как подчеркивание букв безударных гласных в словах; выделение безударных гласных в словах, воспринимаемых на слух; письмо с пропусками букв безударных гласных.

В первом классе учащимся также предлагается пронаблюдать за написанием таких пар слов, как *оса – осы, сосна – сосны, сад – сады, трава – травка, повар – варит* и т.п., и установить, что для обозначения гласного в безударной и в ударной позиции используется одна и та же буква. Таким образом, проверка безударных гласных на этом этапе проводится на фонемной основе, пока без выделения корня.

На втором этапе на основе знаний о корне слова вводится правило и формируется уже полностью осознаваемое действие по проверке орфограммы, опирающееся на выделение корня и определение буквы по ударному гласному в том же корне в однокоренном слове или форме того же слова

Сущность правила раскрывается на основе организованного учителем сопоставления написания однокоренных слов и форм одного и того же слова, в которых безударный гласный звук обозначается той же буквой, что и звук под ударением. В процессе беседы учитель подводит учащихся к выводу, и они формулируют правило. Чем выше уровень самостоятельности учащихся при усвоении правила, тем более осознанно они его усваивают. Далее проводится работа над формулировкой правила по учебнику, анализируется или составляется памятка,

помогающая школьникам при письме придерживаться правильной последовательности действий.

Для формирования действия по правилу используются разные виды списывания и диктанта: списывание с объяснением выделенных букв или с вставкой пропущенных букв, предупредительный, комментированный диктант, диктант или списывание с обоснованием и т.д. В качестве материала для упражнений сначала используют такие слова, где безударный гласный легко можно проверить, поставив данное слово в форму единственного или множественного числа (*дома – дом, стена – стены*), далее языковой материал усложняется – в качестве проверочных слов все чаще используются однокоренные слова (*дома – домик, придомный; стена – стенка, пристенный*).

В школьной практике обычно рекомендуют опираться на следующий алгоритм проверки безударных гласных в корне:

1. Найди в корне гласный звук. Безударный ли он?
2. Если безударный, то подбери проверочное слово. Падает ли в нем ударение на проверяемый гласный?
3. Сравни проверочное слово с проверяемым, скажи, как следует написать. Проговори отчетливо.

Такое предписание доступно учащимся 2 класса, и, опираясь на него, дети комментируют свои действия при выборе буквы для обозначения безударного гласного в корне. Полная формулировка правила воспроизводится учащимися лишь на начальных этапах его изучения и применения. По мере овладения правилом происходит постепенное «свертывание» действия, сокращение комментария: *«Зв?рѣк, безударный гласный в корне, зверь, пишу е»*.

Третий этап – совершенствование умения проверять безударные гласные в корне при изучении других тем. На этом этапе вводится проверка слов с двумя безударными гласными в корне (например, *дорогой*), сопоставляются способы проверки безударных гласных в корне и безударных гласных в других частях слова. Используются упражнения, требующие более высокого уровня самостоятельности учащихся при письме: выборочное списывание или диктант, объяснительный диктант, свободный, творческий диктанты и т.д.

Основными причинами ошибок младших школьников в написании безударных гласных в корне являются неумение обнаружить орфограмму и неумение быстро и правильно подобрать проверочное слово. Обе причины трудноустранимы: для устранения первой нужна выработка орфографической зоркости, для устранения второй – обогащение и активизация словаря.

Методика обучения правописанию

безударных падежных окончаний имен существительных

Сознательное применение правила правописания безударных падежных окончаний существительных требует от пишущего сложного, многоступенчатого действия. Вначале орфограмма выделяется на фонетико-словообразовательной основе: устанавливается наличие безударного гласного и определяется его местоположение в окончании. Далее необходимо определить часть речи, так как проверка окончаний слов разных частей речи требует применения разных правил. Только установив, что орфограмма в окончании существительного, пишущий может далее применять правило. Теоретической основой для применения правила являются знания об особенностях склонения имени существительного, поэтому правило вводится в связи с изучением темы «Склонение существительных» (обычно в 4 классе).

Обучение такому сложному орфографическому действию происходит поэтапно.

На первом этапе (до изучения состава слова) формируется умение обнаруживать орфограммы безударных гласных независимо от их местоположения в структуре слова (см. выше «Методика обучения правописанию проверяемых безударных гласных в корне слова»).

На втором этапе (после изучения состава слова до изучения склонения существительных) происходит разграничение безударных гласных в разных частях слова по способу их проверки. В этот период учащиеся, выделяя в процессе письма безударные гласные в окончаниях слов, обозначают их буквами, опираясь на образец (списываемый текст или орфографическое проговаривание учителя). Фиксация внимания ученика на этой,

не изученной пока орфограмме активизирует процесс произвольного запоминания окончаний, что очень важно для усвоения правописания окончаний существительных, так как в них есть как проверяемые, так и непроверяемые орфограммы (в форме множественного числа: *стульев, стульями*).

На данном этапе происходит также подготовка к овладению действиями, необходимыми для проверки безударных окончаний существительных: школьники учатся определять род и число существительного, устанавливать связи между словами в предложении по вопросу, что является основой для определения падежа. В это время термин «падеж» не употребляется, но дети практически оперируют разными падежными формами при составлении предложений из слов, данных в начальной форме, наблюдают, что имя существительное может изменять свои окончания в зависимости от других слов, с которыми оно связано в предложении.

Третий этап (основной) начинается с изучения изменения существительных по падежам в 3 классе.

Сначала формируются грамматические знания и умения, на которых базируется применение правила. В 3 классе учащиеся знакомятся с названиями падежей, с падежными вопросами, учатся находить слово, с которым связано в предложении имя существительное, устанавливать связь с помощью падежного вопроса, при этом учитель обращает внимание учащихся на разные окончания существительных. В 4 классе знания учащихся об изменении существительных по падежам совершенствуются во время изучения трех типов склонения существительных. В результате наблюдения за изменением имен существительных с ударными окончаниями в единственном числе дети выделяют три типа склонения существительных, различающихся наборами окончаний, затем учатся определять тип склонения существительного по начальной форме (по роду и окончанию).

После этого вводятся способы проверки безударного окончания существительного. Первый способ предполагает определение падежа и типа склонения существительного и припоминание, какое окончание пишется у существительных данного склонения в данном падеже: *на парт?* –

существительное 1 склонения в предложном падеже, поэтому окончание -е. Усвоение этого способа проверки организуется путем изучения отдельных падежных форм существительных определенного склонения и их сопоставления. Именно поэтому в этом случае после общего знакомства с тремя склонениями существительных они рассматриваются последовательно. При этом основное внимание уделяется усвоению правописания падежных окончаний в их сопоставлении. Сопоставление ведется в трех направлениях: 1) сравниваются разные падежи и их окончания в пределах одного склонения (например, родительный, дательный и предложный падежи существительных 1 склонения); 2) в пределах двух или трех склонений (например, родительный, дательный и предложный падежи существительных 1 и 3 склонений); 3) сравниваются безударные и ударные окончания в одних и тех же падежах одного и того же склонения (из земли – из деревни, в комнате – в Москве).

Последняя линия сопоставления окончаний способствует усвоению второго способа проверки безударного окончания существительного – путем подстановки существительного того же склонения с ударным окончанием. В результате сравнения ударных и безударных окончаний существительных одного склонения ученики приходят к выводу, что нет необходимости специально запоминать окончания каждого падежа трех склонений. Их всегда можно определить, если знаешь хоть одно слово данного склонения с ударным окончанием.

При использовании приема подстановки пишущий может не определять падеж проверяемого слова, т.к. оно и без того в данном словосочетании будет находиться в одном падеже с проверочным словом. Это освобождает учащегося от необходимости определять падеж и облегчает его положение, поскольку чаще всего к неверному написанию безударного окончания приводит изначально неправильно определенный падеж имени существительного.

Таким образом, ориентация на сильную позицию (ударный гласный в той же морфеме) делает путь решения орфографической задачи короче и проще, но при этом определение склонения имени существительного должно

достичь полного автоматизма. Чаще всего детям в качестве «волшебных» слов предлагаются постоянные слова-помощники: для 1 склонения слова *земля* и *вода*; для 2 склонения – *стол* и *окно*; для 3 склонения – *рожь*. Чтобы учеников не смущала смысловая несочетаемость слов, которая возникает при подстановке слов с ударными окончаниями, нужно обратить внимание детей на то, что в данном случае дело не в смысле, а в букве, которую подсказывает ударный гласный в окончании слова-помощника.

Этот способ проверки безударного падежного окончания имени существительного подходит для всех слов данной группы, кроме существительных с основой на [-ий] (- *ий*-, -*ия*-, -*ие*-). Традиционно правописание таких существительных изучается в средней школе, но уже в начальных классах есть возможность пронаблюдать за наиболее частотными словами (такими, как *знание*, *армия*, *линия* и др.) и сделать вывод, что в окончании существительных с основой на [-ий] всегда пишется буква *и*.

Часто ученики знакомятся с обоими способами проверки безударных окончаний существительных. Например, в учебнике Т. Г. Рамзаевой представлены оба способа: первый в виде памятки, второй – в виде правила-рекомендации и дается как вспомогательный, так как система упражнений в учебнике направлена на усвоение первого способа. В последнее время в школьной практике чаще рекомендуется использовать в качестве основного способа проверки окончания существительного прием подстановки.

Независимо от того, какой способ проверки вводится, для формирования умения применять правило используются упражнения, требующие от ученика обоснования выбора окончания: предупредительный, комментированный, объяснительный диктанты, списывание с орфографическим анализом, с вставкой пропущенных букв, с группировкой слов по орфографическим признакам и т.п.

При изучении множественного числа имени существительного учащиеся закрепляют свои умения по правописанию безударных падежных окончаний имен существительных. Наблюдая за изменением существительных

во множественном числе, дети убеждаются, что существительные разных склонений во множественном числе имеют одинаковые окончания. Кроме этого, учащиеся наблюдают, что в окончаниях имен существительных во множественном числе может быть одна или две гласных, одна из которых обязательно является безударной. Определив падеж имени существительного во множественном числе, дети вспоминают, какие окончания имеются у таких существительных в определенном падеже. Прием запоминания окончаний имен существительных во множественном числе в данном случае является более рациональным, т.к. набор окончаний не отличается разнообразием.

Методика обучения правописанию безударных личных окончаний глаголов

Орфографическое действие по определению написания в безударном личном окончании глагола относится к числу наиболее сложных. На ступени постановки орфографической задачи оно включает 1) обнаружение безударного гласного; 2) определение его местоположения в окончании; 3) установление того, что слово с орфограммой в окончании является глаголом; 4) определение времени глагола – настоящего или будущего. Ступень решения орфографической задачи предполагает определение типа спряжения глагола и установление буквы с опорой на знание набора окончаний у глаголов соответствующего спряжения.

Обучение такому сложному орфографическому действию происходит поэтапно.

На первом этапе (до изучения состава слова) формируется умение обнаруживать орфограммы безударных гласных независимо от их местоположения в структуре слова (см. выше «Методика обучения правописанию проверяемых безударных гласных в корне слова»).

На втором этапе (после изучения состава слова до изучения типов спряжения глагола) происходит разграничение безударных гласных в разных частях слова по способу их проверки. В этот период учащиеся, выделяя в процессе письма безударные гласные в окончаниях слов, обозначают их буквами,

опираясь на образец (списываемый текст или орфографическое проговаривание учителя).

В этот период происходит также подготовка к усвоению действия по правилу: дети учатся распознавать глагол, задавать к нему морфологический вопрос, определять время и число глагола, ставить глагол в неопределенную форму.

На третьем этапе изучается правило правописания безударных личных окончаний глаголов 1 и 2 спряжений, которое в силу его сложности вводится ступенчато, по частям.

1. Разграничение глаголов двух типов спряжения происходит на основе наблюдения над изменением в настоящем и будущем времени глаголов с ударными окончаниями (например, *петь, принести* и *молчать, заговорить*). По таблице спряжения глаголов ученики называют ударные окончания и запоминают их, обращая внимание на то, что у глаголов 1 спряжения в окончаниях пишется буква *е*, в 3 лице множественного числа окончания *-ут, -ют*, а у глаголов 2 спряжения – *и* и *-ат, -ят* соответственно; составляется таблица окончаний. Главная задача в этот период – обеспечить запоминание учащимися наборов личных окончаний, характерных для глаголов разных типов спряжения. В то же время закрепляются умения, на которых базируется определение данной орфограммы и ее проверка: определять время, лицо и число глаголов, ставить глагол в неопределенную форму.

2. Сопоставление ударных и безударных окончаний глаголов двух спряжений. Вводится таблица спряжения глаголов с безударными окончаниями (например, *читать, прочитать; верить, поверить*). В результате наблюдения делается вывод: «У глаголов одного и того же спряжения ударные и безударные окончания одинаковые». Учащиеся определяют спряжение глагола по данному окончанию (чаще всего в форме 3 лица множественного числа) и вставляют пропущенную букву безударного гласного в окончание того же глагола в другой форме: *бегают – бега...м, окончание –ют, значит, глагол 1 спряжения – в окончании 1 лица множественного числа напишем –ем*.

3. Введение способа определения спряжения глагола с безударными окончаниями по неопределенной форме: «Глаголы, оканчивающиеся в неопределенной форме на *-ить*, – 2 спряжения (*дружить* – *дружит, дружат*), остальные глаголы – 1 спряжения (*читать* – *читает, читают*)». Это самая трудная часть правила правописания безударных личных окончаний глагола, т.к., во-первых, *-ить* в инфинитиве тоже бывает безударным (*строить*); во-вторых, из данного правила есть исключения. На этом этапе составляется алгоритм действия по правилу, на который школьники ориентируются при выполнении упражнений: если обнаружена данная орфограмма (т.е. безударный гласный в окончании глагола в настоящем или будущем времени), нужно 1) поставить глагол в неопределенную форму; 2) по букве перед *-ть* определить спряжение глагола; 3) написать букву безударного гласного в соответствии со спряжением глагола. Например, ученик рассуждает следующим образом: *гром грохочет – что делает?, глагол в настоящем времени; что делать? – грохотать, оканчивается на –ать, значит, это глагол 1 спряжения; нужно написать –ет.*

4. Введение глаголов-исключений: *слышать, держать, дышать, гнать, смотреть, видеть, ненавидеть, зависеть, обидеть, терпеть, вертеть*, относящихся ко 2 спряжению; *брить, стелить*, относящихся к 1 спряжению. Количество вводимых глаголов-исключений может варьироваться в зависимости от программы. Глаголы-исключения учащиеся заучивают, для обеспечения их запоминания используются такие приемы, как рифмованные списки, таблицы.

Для формирования умения применять правило используются упражнения, требующие от ученика обоснования выбора окончания: предупредительный, комментированный, объяснительный диктанты, списывание с орфографическим анализом, с вставкой пропущенных букв, образование личных форм глагола от неопределенной формы и их запись с обоснованием выбора окончания и т.д. При выполнении упражнений на первом плане должно быть грамматическое осмысление текста (чему помогает грамматический разбор) и

лишь во вторую очередь помогают усвоить орфограмму зрительные, моторные и слуховые факторы восприятия.

При усвоении младшими школьниками правописания безударных личных окончаний глаголов закономерно возникают трудности, обусловленные как сложностью самого орфографического действия, так и тем, что данное правило изучается в конце курса начального обучения и поэтому недостаточно времени для закрепления навыка его применения. Как следствие учащиеся часто допускают ошибки в написании личных окончаний глаголов, наиболее вероятными причинами которых являются: неумение правильно образовать неопределенную форму (*реша?т – решить*); неверное определение спряжения глагола с безударным суффиксом в инфинитиве (*та?т – та[ж]ть*, ученик делает вывод, что глагол на *-ить*, и относит его ко 2 спряжению); незнание глагольных исключений. Кроме того, ошибки могут быть следствием письма по догадке, т.к. недостаточная автоматизация действия приводит к тому, что ребенок выполняет проверку слишком медленно и не успевает применить правило в условиях дефицита времени.

Задания для самоконтроля

1. Раскройте методику обучения правописанию парных согласных в корне слова. Для этого:

1) определите особенности данной орфограммы и установите, какие операции входят в орфографическое действие;

2) определите, какие базовые знания и умения необходимы для усвоения действия по правилу;

3) выделите этапы обучения и охарактеризуйте содержание работы на каждом этапе;

4) определите наиболее эффективные виды упражнений, приведите примеры комментирования учеником написания данной орфограммы на разных этапах обучения;

5) опишите типичные затруднения учащихся при усвоении данного правила, укажите возможные причины ошибок.

2. Проанализируйте систему упражнений учебника по одной из орфографических тем: определите назначение каждого упражнения; оцените разнообразие видов упражнений по назначению, по ведущему анализатору; оцените последовательность упражнений, соответствует ли она логике формирования действия, принципу усложнения условий применения правила, повышения уровня самостоятельности учащихся. Чем можно дополнить материал учебника?

3. Покажите методику введения правила правописания (на примере любой орфографической темы):

1) сформулируйте цель и задачи урока, на котором организуется введение нового для учащихся правила;

2) определите этапы урока;

3) укажите, какие опорные знания и умения необходимо актуализировать до введения правила и как будете это делать;

4) подберите языковой материал для раскрытия сущности правила и обоснуйте его отбор и порядок предъявления;

5) спланируйте беседу с опорой на подобранный материал, направленную на раскрытие сущности и формулирование учащимися правила;

6) укажите, как будете работать над осознанием и усвоением формулировки правила;

7) подберите упражнения для первичного закрепления способа действия по правилу.

Дополнительная литература

Жедек П. С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии, графике и орфографии. Томск, 1992. С. 52-96.

Львов М. Р. Правописание в начальных классах. М., 1998.

Савельева Л. В. Методика формирования обобщенных орфографических знаний и умений младших школьников в условиях индивидуализации и дифференциации обучения // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 1997. С. 117-143.

Соловейчик М. С. Знакомство с первыми орфограммами и начало работы над орфографической зоркостью школьников // Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000. С. 52-68.

Чистякова Н. Н. Основы работы над орфографическими ошибками в начальных классах школы // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 1997. С. 144-167.

Развитие речи младших школьников

Развитие речи учащихся, совершенствование у них способности к полноценной речевой деятельности во всех ее видах и формах – главная задача обучения родному языку. Принято выделять два основных направления в работе по развитию речи младших школьников: 1) обучение формулированию мыслей в соответствии с требованиями культуры речи (работа в области культуры речи); 2) обучение восприятию и созданию высказывания в устной и письменной форме (совершенствование собственно речевой деятельности).

Рассмотрим вначале, как организуется работа по культуре речи учащихся в связи с изучением одной из грамматических тем курса русского языка в начальной школе, а затем обратимся к методике обучения восприятию и созданию связного высказывания.

Методика работы по культуре речи учащихся

Культура речи представляет собой такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач. Таким образом, культура речи содержит три составляющих компонента: нормативный, коммуникативный и этический.

Нормативный компонент связан с таким качеством речи, как правильность, которая предполагает соответствие языковой

структуры речи действующим нормам языка на всех его уровнях.

Коммуникативный компонент обеспечивается выбором адекватной языковой формы для выражения конкретного содержания в реальной ситуации речевого общения в соответствии с коммуникативными задачами. Чтобы адресат адекватно воспринимал речь говорящего (пишущего), был заинтересован в получении информации, речь должна обладать рядом качеств: точностью, логичностью, богатством, выразительностью, чистотой, уместностью.

Точность речи – строгое соответствие слов обозначаемым предметам, явлениям действительности.

Логичность речи – ее смысловая непротиворечивость на уровне высказывания и на уровне текста.

Богатство речи – ее разнообразие (лексическое, синтаксическое, интонационное).

Выразительность речи – способность речи поддерживать внимание и интерес адресата, усиливать эффективность воздействия на него.

Чистота речи – незасоренность ее внелитературными элементами, а также словами-«сорняками».

Уместность речи – ее соответствие целям и условиям общения. Различают уместность стилевую, контекстуальную, ситуативную и личностно-психологическую.

Речь, соответствующую перечисленным качествам, называют хорошей.

Этический компонент включает знание и применение правил речевого поведения в конкретных ситуациях. Этические нормы общения составляют речевой этикет.

На уроках русского языка особое внимание уделяется нормативному и коммуникативному компонентам в речи детей.

Задача педагога – учить школьников правильной и хорошей речи. Это значит предупреждать и исправлять в речи учащихся ошибки (нарушения требования правильности речи, норм литературного языка) и недочеты (нарушения требования коммуникативной целесообразности).

Необходимое условие эффективности работы по культуре речи учащихся – выявление и систематизация нарушений в их речи, так как при планировании этой работы при обучении языку важно учитывать, какие нарушения типичны для речи детей, и использовать возможности изучаемого грамматического материала для их предупреждения. Систематизация речевых ошибок может осуществляться на разных основаниях: в зависимости от причины нарушения, от того, какое требование речи нарушается или в какой языковой единице проявляется нарушение.

Одна из классификаций нарушений в речи, ориентированная на решение задач развития речи учащихся, была предложена в работах В. И. Капинос. Ею выделяется три категории нарушений.

Грамматические ошибки связаны с нарушением норм языка в структуре языковой единицы: слова (словообразовательные и морфологические), словосочетания и предложения (синтаксические). Например: *раздумчивый* взгляд – словообразовательная ошибка, *более добрее* – морфологическая. Синтаксические ошибки связаны с нарушением норм согласования и управления (*вареная картофель*); с нарушением структуры предложения, например, границ предложения (*Мальчик пошел в лес. И заблудился*), неодинаковым морфологическим оформлением однородных членов (*Эта книга меня научила честности, смелости и уважать друзей*) и др.

Речевые ошибки связаны с нарушением норм употребления языковых единиц: слов и их форм. Это употребление слова в несвойственном ему значении (*Мы сегодня обратно будем собирать листья для гербария*), смешение паронимов (*Петя наперерез отказался одеть шапку*), неоправданное употребление просторечных и диалектных слов (*Мы во все глаза пялились на белого тигра*), смешение видо-временных форм глагола (*Когда мы легли спать, нам читали*), употребление местоимений, приводящее к неясности или двусмысленности речи.

Речевые недочеты связаны с нарушением требований к хорошей речи: точности, богатства, выразительности. Неточность речи проявляется, когда при употреблении слов

смысл не искажается, но оттенки смысла не передаются, или нарушается лексическая сочетаемость. Например, в предложении *С березы с малым шелестом падают листья* нарушена лексическая сочетаемость. В предложении *Косые лучи солнца обдали комнату светлым светом* неоправданный повтор однокоренных слов и употребление слова *обдали* вместо *озарили* свидетельствуют об ограниченности словаря ребенка и, возможно, несовершенстве оперативной памяти. Бедность речи может проявляется также в повторах одного и того же слова, однообразии используемых синтаксических конструкций, их слабой распространенности. Нарушение требования выразительности связано с употреблением в контексте слов с различной функциональной окраской, с неуместным употреблением эмоционально окрашенных слов (*Осенью елочка вылезла из-под земли*).

Содержание работы по культуре речи учащихся при изучении определенной темы курса русского языка определяется тем, какие именно нарушения, связанные со строением и употреблением изучаемой языковой категории, характерны для речи детей. Покажем это на примере планирования работы по культуре речи при изучении темы «Имя прилагательное» в начальных классах.

Для речи младших школьников типичны следующие ошибки и недочеты при употреблении имен прилагательных:

- ошибки в образовании формы сравнительной степени, которые бывают двух видов: образование не существующей в нормативном языке формы сравнительной степени имени прилагательного (сегодня цветы еще *вялее*; у меня бабушка *слепее*, чем у Тани) и образование формы сравнительной степени ненормативным способом (они *богачее* были; я стал *хужей* писать; этот фильм *более страшнее*);

- нарушение норм согласования прилагательного с существительным по роду (*горячее кофе, серый мышь*);

- словообразовательные ошибки (*телевизорная программа, студентское общежитие*);

- смешение паронимов (*рыбий суп, соседский подъезд*);

- неоправданное употребление просторечных и диалектных слов (*Какая ты сегодня баская!*);

- нарушение лексической сочетаемости (*маленький ветер* – вместо *слабый*, *маленькие волосы* – вместо *короткие*);

- неуместное употребление стилистически и эмоционально окрашенной лексики (*По хмурому небу плыли кучево-дождевые облака*).

Большая часть ошибок (за исключением первых двух видов) обусловлена ограниченностью словарного запаса младших школьников, в котором недостаточно слов со значением признака, в том числе и прилагательных. Дети затрудняются в выделении признаков наблюдаемых предметов и явлений действительности и редко используют в своей речи прилагательные. Особенно мало в их речи прилагательных, выражающих оценку, обозначающих качества характера человека, его эмоциональное состояние.

Учитывая эти особенности употребления прилагательных младшими школьниками, определим задачи и содержание работы по культуре речи в связи с изучением имени прилагательного:

1) обучение правильному слово- и формообразованию прилагательных;

2) работа над нормами согласования прилагательных с существительными;

3) обогащение речи детей именами прилагательными;

4) обучение выбору более точного прилагательного для характеристики предмета или события;

5) предупреждение повторов слов за счет обогащения синонимических рядов прилагательных в словарном запасе учеников.

В учебниках русского языка представлены в достаточном количестве упражнения, направленные на предупреждение грамматических ошибок (дописать в словах окончание, поставить слово в нужную форму). Есть упражнения, способствующие обогащению словаря учащихся именами прилагательными (подобрать к данным словам синонимы, антонимы). Единичны упражнения, позволяющие организовать наблюдения над лексической сочетаемостью слов (подобрать к данному существительному прилагательное и наоборот).

Формулировать мысли в соответствии с требованиями

культуры речи школьникам помогут специальные упражнения:

1. Наблюдение за употреблением средств языка в образцовом тексте.

- Найдите слова, помогающие представить (увидеть) вашего друга (*высокий, кареглазый, темно-русые волосы, приветливая улыбка*).

- Найдите слова, которые помогают автору показать, какие разные бывают листья. Выпишите их парами. Что можете о них сказать? (антонимы)

Часто по листьям можно узнать растение. Листья бывают крохотные и громадные, гладкие с восковым налетом и мохнатые, тонкие и мясистые. Края у листьев то ровные, то с мелкими зубчиками, а то с причудливыми выемками.

2. Редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств. В качестве дидактического материала для редактирования привлекают фрагменты текстов, отдельные предложения из творческих работ школьников и специально подобранные или составленные учителем речевые материалы. Учащимся предлагаются задания найти и исправить ошибку.

- Исправьте ошибки и объясните, чего не знали ученики, их допустившие.

На обед нам давали вареную картофель. Мы увидели на дереве огромный дуло.

3. Конструирование единиц из заданных элементов более низкого уровня.

- Составьте словосочетания. Выбирайте подходящие по смыслу прилагательные и ставьте их в нужную форму. Материал для этого упражнения подбирается с учетом типичных затруднений в определении рода некоторых существительных: заимствованных, особенно несклоняемых (*кофе, какао, кенгуру*), существительных с нулевым окончанием и основой на мягкий согласный (*тюль, шампунь, рояль, вермишель*) и некоторых других (*туфля, помидор, тапка*).

- Составьте предложение со словосочетаниями *холодный ветер* (1 вариант) и *ледяной ветер* (2 вариант).

Учитель записывает на доске по одному предложению с каждым словосочетанием, выбрав такие, где мена

словосочетаний невозможна или неуместна. Детям предлагается задание: поменяйте в предложениях словосочетания, которые были вам даны. При выполнении этого упражнения ведется работа над точностью выражения мысли (конструирование сопровождается трансформацией).

4. Трансформация конструкций. Замена, пропуск слов, изменение порядка слов в предложении (заменить прилагательные синонимами, антонимами; исключить из текста / предложения прилагательные, сопоставить исходный и новый тексты / предложения).

5. Самостоятельный подбор слов, составление словосочетаний, предложений с заданным предметом речи, для выражения определенной мысли.

- Найдите имена прилагательные, которые помогут вам рассказать о Екатеринбурге, например, жителям Иркутска. Составьте с ними словосочетания.

- Какие слова помогут тебе охарактеризовать твое домашнее животное? Составь с ними предложение.

Представленные упражнения помогут учащимся в накоплении опыта использования прилагательных в речи, будут способствовать предупреждению ошибок и недочетов в их употреблении.

Методика обучения восприятию и созданию связного высказывания

Для определения содержания и методов обучения восприятию и созданию высказывания необходимо понимать, как осуществляется процесс речевой деятельности и что собой представляет результат этого процесса – речевое произведение, поэтому теоретической основой для методики развития речи учащихся являются такие речеведческие понятия, как речевая деятельность, речевая ситуация, текст, стиль и тип речи.

Речевая деятельность – активный целенаправленный процесс восприятия или создания высказывания, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе общения между людьми. Речевая деятельность в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности человека (коммуникативную, трудовую, познавательную и др.) и

реализуется в таких видах, как слушание, чтение, говорение и письмо. Признание речи одним из видов деятельности позволяет расчленить процесс восприятия или создания высказывания на отдельные фазы и установить, какие умения должны быть сформированы у человека для успешного осуществления этого процесса. Эти умения и будут составлять ядро содержания работы по развитию речи учащихся.

В динамической структуре речевого действия, рассматриваемого в рамках деятельности общения, выделяются следующие фазы:

1) фаза мотивации и формирования речевой интенции (намерения). В качестве мотива речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или коммуникативно-познавательная потребность – стремление, вступив в общение с другим человеком, что-то узнать или сообщить, воздействовать на собеседника, выразить свои чувства и т.п.;

2) фаза ориентировки. На основе ориентировки в условиях деятельности определяется в самых общих чертах форма высказывания (устная или письменная), его вид (монолог или диалог) и стиль (разговорный, научный и т.д.);

3) фаза планирования, которая заключается в отборе содержания, в составлении программы высказывания во внутренней речи;

4) фаза реализации программы во внешней речи, для которой характерны операции выбора языковых средств, адекватно передающих предмет речи и соответствующих условиям и задаче общения;

5) фаза контроля, когда сопоставляется результат речевого действия с его задачей, в случае их несовпадения вносятся поправки (если есть такая возможность) до достижения удовлетворительного результата.

Таким образом, в соответствии со структурой речевого действия у учащихся необходимо формировать четыре группы умений, обеспечивающих ориентировку в ситуации общения; планирование содержания речи; формулирование мысли или ее понимание; осуществление самоконтроля за речью, восприятием ее собеседником и за пониманием речи партнера. В методике преподавания русского языка эти умения получили

название коммуникативных или коммуникативно-речевых умений.

Результатом продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма) является речевое произведение – текст. Содержание, структура и речевое оформление текста предопределены мотивами, целями автора речи и условиями общения, т.е. той речевой ситуацией, в рамках которой текст создавался. Речевая ситуация определяется через совокупность признаков, наиболее важных для создания и восприятия высказывания: адресант, адресат, цель, предмет речи, непосредственное / опосредованное общение, место, время и др. В зависимости от речевой ситуации избирается та или иная форма речи, определенный стиль и речевой жанр.

Текст как речевое произведение, созданное в определенной речевой ситуации, характеризуется следующими признаками: смысловым единством, структурной связностью предложений в тексте и единством стиля. Кроме того, большинство лингвистов выделяют также такой существенный признак текста, как наличие нескольких самостоятельных предложений (членимость). Таким образом, текст – это группа тесно связанных по смыслу и структуре предложений.

Смысловое единство текста заключается в том, что предложения объединены одной темой и авторским замыслом (основной мыслью). Текст, в котором тема раскрыта и замысел автора получил свое воплощение, характеризуется завершенностью. В этом случае в тексте обычно выделяются такие смысловые части, как зачин, основная часть и концовка. Смысловая завершенность текста проявляется также в возможности подобрать к нему заголовок, отражающий его основное содержание. Структурная связность между предложениями в тексте обеспечивается лексическими, морфологическими и синтаксическими средствами межфразовой связи. Основные из них – порядок слов в предложениях, лексический повтор, употребление местоимений и местоименных слов. Стилиевое единство текста определяется его отнесенностью к одному из пяти стилей речи: разговорному, научному, официально-деловому, публицистическому или художественному.

Одним из оснований для классификации текстов может быть выражаемое текстом типовое значение. Если в тексте мир отражается в статике, т.е. раскрываются признаки предмета, места, состояния в определенный момент их существования, то такой текст называется описанием. Если в тексте мир отражается в динамике, т.е. говорится о событиях, действиях, развивающихся во времени, то такой текст называется повествованием. Если же в тексте определяются причинно-следственные связи явлений действительности, то это текст-рассуждение. Каждый тип текста характеризуется не только спецификой отражения мира (значением), но и особенностями структуры и языка.

С учетом выявленных лингвистикой закономерностей процесса восприятия и порождения речи и особенностей текста как речевого произведения определяются условия, содержание и методы совершенствования речевой деятельности учащихся. Не раскрывая всех названных аспектов методики обучения младших школьников восприятию и созданию связного высказывания, рассмотрим отдельные направления работы: формирование знаний о тексте и текстовых умений, обучение изложению и сочинению в начальной школе.

Методика формирования у младших школьников знаний о тексте и основных текстовых умений

Знания о тексте играют важную роль в речевом развитии школьника. Во-первых, представление о том, что в тексте предложения объединены общим смыслом, способствует развитию у ребенка, обучающегося чтению, способности к смысловому прогнозированию – умения предугадать содержание текста по заглавию, догадаться о дальнейшем развитии событий по первым предложениям. Эти умения не только помогают глубже понять текст, но и обеспечивают скорейший переход к синтетическому чтению, когда процессы восприятия и смысловой обработки читаемого совмещены. Поэтому первоначальное представление о тексте формируется уже в период обучения грамоте. Во-вторых, знания о тексте составляют понятийную основу формирования умений связной речи школьников. Выделив существенные признаки текста,

отличающие его от набора предложений, и анализируя с этих позиций свои и чужие высказывания, ученики получают отчетливое представление о том, каким должен быть продукт их речевой деятельности, узнают критерии оценки высказывания, получают возможность не только осознанно строить текст, но и совершенствовать, улучшать его. Таким образом, знания о тексте являются той базой, на которой совершенствуются коммуникативно-речевые умения учащихся, связанные как с восприятием, так и с созданием высказывания.

В начальной школе у учащихся формируется полноценное понятие о тексте на основе следующих признаков: 1) текст состоит из нескольких самостоятельных предложений; 2) предложения в тексте объединены общей темой (предметом речи), что выражается в наличии заголовка или возможности его подобрать; 3) в тексте получает развитие какая-то мысль (основная мысль, замысел), которой подчинены все элементы текста; 4) в тексте выделяются начало, основная часть и концовка. Знания о некоторых средствах связи предложений в тексте усваиваются практически, на уровне представлений; подробный анализ структуры текста, выяснение способов и средств связи предложений являются содержанием следующих этапов обучения, уже в основной школе. В процессе наблюдений, практически младшие школьники усваивают и стилевое единство текста, определяя, где можно встретить подобный текст, кто может быть его автором, какую задачу автор решал (нарисовать словами картину или точно, поделовому сообщить о чем-то). В содержании работы по теме «Текст» в начальных классах представлены также основные типы речи (в программе и учебниках они обычно называются типами текста): описание, повествование и рассуждение.

В связи с изучением текста и его признаков у учащихся формируются основные текстовые умения:

- умение определить тему и основную мысль текста;
- умение подобрать заголовок или по заголовку определить основное содержание текста;
- умение выделить в тексте начало, основную часть, концовку, а также части, соответствующие микротемам;

- умение определить типовое значение текста или его фрагмента (описание, повествование, рассуждение).

Для формирования знаний о тексте и текстовых умений используются три группы упражнений: аналитические (анализ готового текста), аналитико-синтетические (предполагают анализ готового текста и создание на его основе собственного, например, составление плана, редактирование текста), синтетические (создание текста).

В работе над понятием «текст» можно выделить три этапа:

1) Пропедевтический – формирование первичного представления о тексте на основе его смысловой цельности. Первые представления о тексте как группе связанных между собой по смыслу предложений ребенок получает уже в период обучения грамоте, поскольку это имеет исключительное значение для овладения чтением. Основным видом работы в этот период является наблюдение, которое направляется вопросами учителя: *О чем (о ком) мы прочитали? Что хотел сказать автор? Найдите предложение, в котором автор выразил главную мысль; Прочитайте заголовок и подумайте, о чем будем читать; Можно ли было назвать рассказ по-другому?* и т.п.

Для наблюдения за единством предмета речи в тексте полезны также следующие задания: подбор заголовка к тексту; обоснованный выбор заголовка из нескольких предложенных; исключение «лишнего» предложения (не связанного с другими предложениями либо тематически, либо по основной мысли); дополнение предложением готового текста. Для привлечения внимания детей к последовательности предложений в тексте можно предлагать первоклассникам составить текст из рассыпанных предложений, а затем проверить правильность «сборки» по букварю.

Первоклассники выполняют также задания синтетического характера на продолжение прочитанного текста, составление небольшого текста по картинке, по серии картинок, по вопросам учителя.

2) Основной – формирование понятия о тексте на основе существенных признаков. С целью формирования понятия о тексте детям предлагается провести наблюдение над текстом в

сопоставлении его с отдельным предложением и набором не связанных между собой предложений. Сначала актуализируются имеющиеся знания о предложении, которое служит для выражения, формулирования мысли и состоит обычно из нескольких слов, связанных между собой. Сравнивая с предложением текст, учащиеся видят, что в нем мысль не только формулируется, но и раскрывается, и для этого нужно несколько предложений. Далее в ходе сопоставления текста и набора предложений выявляются другие существенные признаки понятия «текст» (единство предмета речи, возможность подбора заголовка, определенная последовательность предложений) и формулируется его определение.

На этом этапе учащиеся усваивают понятие «тема» (то, о чем говорится в тексте), совершенствуются в умении соотносить заголовок с темой текста, учатся выделять опорные слова, в которых находит отражение тема текста, или по опорным словам определять тему, составлять текст на тему.

Одновременно учащиеся овладевают понятием «основная мысль», которая отражает цель создания текста и отношение автора к предмету речи. Учащиеся совершенствуются в умении определять основную мысль в текстах, где она выражена прямо, и учатся находить ее подтверждение во всех предложениях текста. Таким образом младшие школьники усваивают очень важное правило: основная мысль должна находить выражение во всех предложениях текста, должна постепенно развиваться от предложения к предложению. Затем детям предлагаются для анализа тексты, в которых основная мысль не сформулирована прямо.

Наблюдая над раскрытием темы и основной мысли в тексте, младшие школьники знакомятся с его структурными частями: началом, основной частью, концовкой; в практическом плане проводятся наблюдения над средствами межфразовой связи (порядком слов в предложении, использованием синонимов, родовидовых обозначений, местоимений). Составляя план текста, ученики тренируются в определении темы и основной мысли каждой части. Формируются также первичные представления об основных типах текста.

На этом этапе работы упражнения в анализе текста предполагают определение темы, основной мысли текста, обоснованный подбор заголовка к тексту, деление текста на части. Используются также упражнения аналитико-синтетического характера: восстановление деформированного текста (с неверным расположением частей текста или отдельных предложений), составление плана текста (варианты: сопоставление с готовым планом, редактирование плана), редактирование текста с точки зрения его содержания и последовательности изложения (дополнение его необходимой, но пропущенной частью, исключение лишнего, изменение порядка следования микротем), изложение текста. Упражнения синтетического характера предполагают большую самостоятельность учащихся в определении темы и замысла будущего высказывания, в отборе материала для их воплощения, в составлении тематического словаря.

3) Совершенствование знаний – углубление знаний о тексте на основе формирования понятия о типах текста. Школьники учатся различать основные типы текстов по значению, вопросу, который можно поставить к тексту (что произошло? какой? почему?), и особенностям композиции, которые выявляются с помощью приема иллюстрирования (можно нарисовать серию картинок, одну картинку или нельзя содержание текста представить в картинке). Анализ готового текста дополняется еще одним пунктом: аргументированным определением типа текста. На этом этапе больше внимания уделяется наблюдению над средствами межфразовой связи, предлагаются задания на редактирование не только содержания и последовательности изложения, но и речевого оформления текста (изменение порядка слов в предложениях текста, замену повторяющегося слова разными способами, дополнение словами, указывающими на последовательность совершения событий и т.п.). Увеличивается доля упражнений, предполагающих создание текста, возрастает самостоятельность учащихся при их выполнении.

Таким образом, младшие школьники усваивают достаточный объем знаний о тексте и его признаках, чтобы осознанно строить собственные высказывания.

Методика проведения обучающего изложения и сочинения

Изложение и сочинение – это комплексные речевые упражнения, направленные на формирование и совершенствование всего комплекса коммуникативно-речевых умений, необходимых для создания связного высказывания.

Назовем эти умения, которые были определены на основе выделения в процессе порождения речи отдельных фаз:

- умение ориентироваться в ситуации общения (т.е. осознавать, о чем будет высказывание, кому оно адресуется, при каких обстоятельствах, зачем создается, и выбирать адекватную форму, вид и стиль высказывания);

- умение определять тему и основную мысль будущего высказывания;

- умение отбирать материал для высказывания (т.е. намечать в соответствии с темой и основной мыслью возможные микротемы, примерное содержание каждой части будущего текста);

- умение систематизировать материал и составлять содержательный план будущего текста (т.е. намечать ход развития мысли, последовательность микротем);

- умение строить текст (т.е. формулировать мысли, подчиняя их раскрытию темы и основной мысли, обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой);

- умение отбирать оптимальные с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства;

- умение совершенствовать написанное (т.е. оценивать содержание высказывания с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения; используемые средства языка с точки зрения задачи речи, основной мысли, требований культуры речи; вносить исправления в свое высказывание).

Ведущим в этом комплексе является умение определять тему и основную мысль высказывания, так как содержание текста, его построение, выбор языковых средств определяются коммуникативным намерением говорящего.

Комплексные речевые упражнения позволяют воссоздать в учебных условия процесс создания высказывания и потому способствуют развитию всех названных умений. Однако эффективность упражнения во многом зависит от того, насколько условия выполнения учебного задания соответствуют условиям, в которых высказывания создаются в реальной жизни. Организуя любое речевое упражнение, учитель в первую очередь должен позаботиться о возникновении мотива, побуждающего детей к восприятию или созданию высказывания, а также о понимании учащимися своей коммуникативной задачи и условий, в которых возможно данное высказывание.

Основные этапы работы являются общими при проведении и обучающего изложения, и обучающего сочинения:

1) подготовка, которая проводится с целью обучения школьников определенному речевому умению (одному из речевых действий или способу его осуществления в определенных условиях). На этапе подготовки происходит накопление материала для высказывания и знаний о способах выражения соответствующего содержания;

2) написание работы. Задача учителя на этом этапе – обеспечить условия для того, чтобы ученики были сосредоточены на решении именно речевых задач. Для этого могут быть использованы черновики, а также необходимо познакомить учащихся со способами правки текста и предоставить реальную возможность исправлять работу;

3) проверка и анализ работ в классе. Целью анализа творческих работ учащихся является обучение совершенствованию написанного и подготовка к следующей творческой работе. Критерии анализа являются общими как для изложений, так и для сочинений: соответствие высказывания теме и наличие замысла; достоверность излагаемого; композиционная стройность, последовательность изложения; соответствие речевого оформления высказывания теме и замыслу (оцениваются выбор стиля, типа текста, жанра, соблюдение норм литературного языка, а также требований богатства, точности и выразительности речи).

Каждый из рассматриваемых видов упражнений имеет и свою специфику.

Изложение – вид упражнения, в основе которого лежит воспроизведение содержания высказывания, создание текста на основе образца. Значение изложения как речевого упражнения заключается в том, что в процессе анализа и воспроизведения образцового текста происходит осмысление авторского мастерства и активизация усвоенных образцов русской речи, вследствие чего речь детей обогащается и совершенствуется.

Для того чтобы изложение не было слепым копированием исходного текста, а действительно продвигало учеников в речевом развитии, должен быть правильно выбран текст для изложения и методически грамотно проведен его анализ. Требования к тексту для изложения определяются следующим образом: 1) текст должен быть образцовым в отношении языка, в достаточной мере выразительным с точки зрения отбора языковых средств, чтобы обеспечить прирост речевых умений учащихся; 2) текст должен быть доступным для понимания его детьми как с точки зрения содержания и композиции, так и с точки зрения языка (не должен быть перегружен непонятными словами и оборотами речи, неизученными грамматическими формами и конструкциями); 3) текст должен быть ценным в образовательном и воспитательном отношении, интересным для детей, чтобы у них могла возникнуть потребность в его изложении.

Изложение текста представляет собой сочетание двух видов речевой деятельности – восприятия чужого текста и его воспроизведения. Результатом восприятия текста является его понимание и запоминание смысла, на что и направлен анализ содержания и структуры исходного текста. Анализ темы, основной мысли, выделение микротем, составление плана есть не что иное, как свертывание информации, содержащейся в тексте, перевод ее во внутренний план. Затем, при воспроизведении текста, ребенку нужно будет осуществить обратную операцию – перейти от информации, представленной в свернутом виде, к ее словесному выражению. Для учащихся процесс расчленения мысли, оформления ее в словах особенно

труден. Для облегчения этого процесса необходимо при проведении анализа особое внимание уделить тем языковым средствам, с помощью которых автору удалось донести до нас свой замысел, раскрыть тему. Таким образом, анализ исходного текста при проведении изложения проводится по трем направлениям:

- анализ содержания (*О чем рассказывается? Что хотел сказать автор, в чем хотел нас убедить?* и т.п.);

- анализ структуры текста (*О чем рассказал вначале? Потом? Чем завершил повествование?* и т.п.);

- анализ языковых средств (*Какие слова выбирает автор? Почему использует именно это выражение?* и т.п.).

Все названные направления анализа тесно взаимосвязаны и имеют одну общую цель – показать детям, что и содержание, и структура текста, и отбор языковых средств определяются той задачей, которую ставит перед собой автор текста. Поэтому анализ начинается всегда с определения темы и попытки определить основную мысль текста, затем в процессе анализа они уточняются. Для того чтобы показать ученикам обусловленность всех элементов текста авторским замыслом, вопросы формулируются таким образом: *О чем автор пишет, чтобы ...? Какие слова помогают автору передать ...? Что автор хочет подчеркнуть, повторяя слово ...?* и т.п.

Таким образом, при изложении ученик должен прежде всего понять задачи, решаемые автором в тексте, определить тему и основную мысль текста, состав микротем и их последовательность, особенности использования языковых средств, а затем воспроизвести авторский замысел.

Характер воспроизведения текста зависит от вида изложения. По отношению к объему исходного текста различаются подробные и сжатые изложения. При подробном изложении содержание текста воспроизводится во всех деталях, сохраняются и особенности стиля исходного текста, используются авторские слова и выражения. При сжатом изложении содержание текста передается кратко, обобщенно: излагаются только главные события, важные для раскрытия основной мысли; второстепенное, детали опускаются; авторские слова и выражения могут не сохраняться, так как используются

обобщающие средства выражения содержания; может быть изменен и стиль высказывания (аннотация на художественное произведение). При проведении анализа исходного текста для сжатого изложения производится специфическая операция – сокращение текста, которое предполагает разграничение главного и второстепенного в содержании и переформулирование мыслей в обобщенных формах выражения. Таким образом, используется два способа сжатия: исключение и обобщение.

По отношению к содержанию исходного текста различаются изложения полные, выборочные, с дополнительным заданием (творческие). В полном изложении содержание исходного текста воспроизводится полностью, т.е. сохраняются его тема и основная мысль. В выборочном же изложении воспроизводится только какая-то часть текста, т.е. тема изложения всегда уже темы исходного текста, при этом материал для ее раскрытия может быть сосредоточен в одном месте (например, описание места действия) или рассредоточен по тексту (например, необходимо составить характеристику героя). Специфическими операциями при проведении анализа исходного текста для выборочного изложения являются отбор материала для высказывания и переформулирование предложений (чаще всего начального и конечного). Изложения с дополнительным заданием требуют дополнения или перестройки исходного текста в соответствии с заданием: дописать начало или конец текста, включить в текст вымышленные эпизоды, элементы описания; изложить от имени другого лица.

Обычно работа над изложением требует 1,5-2 уроков: на одном уроке проводится подготовка к изложению и написание работы, на втором – ее анализ и редактирование. В структуре урока обучающего изложения выделяются следующие этапы:

1) вступительная беседа, цель которой – подготовить к восприятию текста и создать необходимую мотивацию для его изложения. Во время беседы можно обсудить необходимость умения пересказывать содержание услышанного, увиденного, прочитанного;

2) первичное восприятие текста и проверка первичного восприятия. Для проверки восприятия задаются вопросы, выявляющие степень понимания общего смысла текста, затем можно подумать вместе с детьми, в какой ситуации может понадобиться изложить данный текст;

3) всесторонний целенаправленный анализ исходного текста. Анализу подвергается содержание, структура и языковые средства в их отношении к теме и основной мысли текста. В зависимости от вида изложения в процессе анализа могут использоваться также специфичные для данного вида операции;

4) орфографическая подготовка (также может проводиться заранее, на предшествующих уроках русского языка);

5) повторное восприятие текста, которое необходимо для того, чтобы восстановить целое после анализа, чтобы дети уже на новом уровне, с большей глубиной понимания восприняли текст;

6) написание работы, во время которого отдельным учащимся может быть оказана индивидуальная помощь;

7) самопроверка написанных изложений. Для проведения самопроверки можно рекомендовать прочтение работы с разными установками: подумать, удалось ли передать содержание текста и его основную мысль, не упущено ли что-то важное, правильно ли сформулированы мысли и т.д. Самопроверка возможна только при условии ознакомления учащихся с критериями оценки изложений и способами исправления недочетов.

После проведения изложения учитель проверяет и оценивает работы учащихся, а затем проводит их анализ в классе. При анализе необходимо дать общую оценку ученическим работам, прочитать несколько работ и проанализировать их совместно с учениками – это необходимо для того, чтобы показать детям критерии оценки и способы исправления недочетов. После коллективного редактирования некоторых работ или типичных недочетов организуется самостоятельное исправление учащимися ошибок и недочетов.

Сочинение – вид упражнения, который требует создания текста на определенную тему. В отличие от изложения, сочинение предполагает и самостоятельное порождение учащимся смыслового содержания, и выражение его в речи.

В начальной школе используются различные виды обучающих сочинений:

- по источнику материала для высказывания: на основе личного опыта, опосредованного опыта (по картине, книге), творческого воображения;
- по стилю: «образно-эмоциональные» и «деловые»;
- по типу речи: описания, повествования, повествования с элементами описания и рассуждения;
- по жанру: рассказ, зарисовка, письмо, объявление, дневниковая запись и др.

При проведении обучающего сочинения важно правильно организовать подготовительную работу, чтобы, с одной стороны, помочь учащимся осознать тему и основную мысль будущего текста, подобрать материал и языковые средства выражения, а с другой стороны, не подавить собственных мыслей ученика, не лишить детские работы своеобразие. В методической литературе высказываются порой противоположные точки зрения на необходимость и способы проведения подготовки к сочинению: от обсуждения с учениками всех деталей будущей работы до полного отрицания необходимости любого обговаривания границ темы или содержания работы, дабы не сковывать творчества ученика (см., например, работы Н.В.Нечаевой).

Традиционный подход к организации подготовительной работы предполагает выделение в ней двух этапов:

1) Предварительная подготовка, которая проводится не только на уроках русского языка, но и при изучении всех учебных предметов и во внеклассной работе. До написания сочинения учителем организуется накопление учащимися необходимых знаний не только по теме будущего высказывания, но и о способах выражения соответствующего содержания. Например, в предварительную подготовку к сочинению – деловому описанию животного можно включить не только экскурсию в зоопарк, чтение соответствующих статей

в энциклопедиях, но и анализ текста-описания, и сравнение делового и художественного описания, и редактирование текста-описания. Направление всей этой работе задается, если мотивировать написание такого сочинения необходимостью создания, например, сборника «Редкие животные нашего края».

2) Непосредственная подготовка, которая проводится на уроке написания сочинения. Обычно она включает обсуждение задачи и условий общения, которые важно учесть при создании высказывания (к кому, зачем можно обратиться с подобным высказыванием), определение основной мысли (или ее вариантов), последовательности ее развития, обсуждение отбора языковых средств (например, вариантов первой фразы, концовки).

Содержание подготовительной работы зависит от вида сочинения, его темы, предполагаемого стиля, жанра. К примеру, сочинение-описание картины требует большой предварительной подготовки в рамках занятий изобразительным искусством и тщательного рассматривания-анализа картины на самом уроке написания сочинения, а для проведения сочинения-объявления о пропаже какой-либо вещи достаточно непосредственной подготовки, в процессе которой будет уточнены задача подобного сообщения и требования стиля и жанра к структуре текста и выбору языковых средств.

В структуре урока обучающего сочинения можно выделить следующие этапы:

1) вступительная беседа, направленная на создание мотивации высказывания. В ходе беседы указываются элементы ситуации общения, которые нужно будет учесть при создании текста;

2) формулировка темы сочинения. Независимо от того, предъявляется тема в готовом виде или формулируется с помощью детей, уточняются границы темы (о чем можно рассказать), обсуждаются возможные варианты основной мысли;

3) беседа по содержанию будущего сочинения. В ходе беседы происходит составление плана (варианты: обсуждение готового плана, редактирование готового плана, коллективное или самостоятельное составление плана), иногда также

выделяются опорные слова. Если предварительно проводилась подготовка рабочих материалов, то они обсуждаются и дополняются;

4) написание работы;

5) самопроверка (так же, как и при проведении изложения, этот этап возможен только при условии ознакомления детей с критериями оценки и способами правки текста).

Иногда, если позволяет время, на этом же уроке зачитываются и обсуждаются некоторые работы.

После написания учащимися сочинения учитель проверяет и оценивает работы учащихся, а затем проводит урок анализа и редактирования сочинений. На таком уроке вначале учитель характеризует выполненные учащимися работы, зачитывает несколько лучших из них, затем организуется совместное обсуждение и редактирование нескольких работ (необязательно реальных, можно предложить детям работы учеников «соседнего» класса), после чего учащимся предлагается найти в своих работах подобные недочеты и исправить их самостоятельно или с помощью товарищей. На таких уроках проводится ознакомление с типичными недочетами в речи, способами их исправления и внесения правки в готовый текст. Именно уроки анализа и редактирования творческих работ являются основным средством развития у детей умения контролировать и совершенствовать свою речь.

Задания для самоконтроля

1. Подготовьтесь раскрыть методику работы над произносительной культурой речи учащихся начальных классов. Для этого ответьте на вопросы:

1) Каковы особенности произношения детей младшего школьного возраста? В чем причины ошибок и недочетов произносительного характера в их речи?

2) Каковы задачи работы над произносительной культурой речи младших школьников?

3) Какие приемы обучения используются в работе над дикцией учащихся, над соблюдением орфоэпических и

акцентологических норм, над интонационной выразительностью речи?

2. Подготовьтесь раскрыть методику работы над словарем младших школьников. Для этого ответьте на вопросы:

1) Каковы особенности словаря учащихся начальных классов? Какие ошибки и недочеты лексического характера типичны для речи младших школьников?

2) Каковы основные направления работы над словарем учащихся?

3) Какие приемы семантизации слова используются при введении новых единиц в словарь учащихся? От чего зависит выбор приема семантизации?

4) Какие виды упражнений на уроках русского языка способствуют обогащению и активизации словаря учащихся, предупреждению и исправлению ошибок и недочетов лексического характера в их речи?

5) Какие приемы лексической работы используются на уроках литературного чтения?

3. Проанализируйте материал одного из учебников русского языка для начальной школы с точки зрения возможностей для работы над культурой речи учащихся: имеются ли в учебнике сведения по культуре речи, в каком виде (правила, указания, словари); имеются ли упражнения, направленные на усвоение учащимися норм литературного языка; позволяет ли дидактический материал упражнений проводить работу по предупреждению и исправлению нарушений литературных норм в речи учащихся.

4. Опираясь на одну из программ по русскому языку, определите требования к связной речи младших школьников на каждом из этапов обучения. Проанализируйте методический аппарат соответствующего учебника: какие виды и жанры речи представлены; какие виды упражнений, направленных на развитие связной речи учащихся, имеются; обеспечивается ли постепенное увеличение трудности заданий и самостоятельности учащихся при их выполнении; имеются ли

памятки, на которые можно было бы опереться при создании связного высказывания.

5. Разработайте план предварительной подготовки к сочинению на определенную тему: уточните тему сочинения и возможные варианты основной мысли; опишите речевую ситуацию, в рамках которой возможно высказывание на подобную тему, определите стиль и жанр сочинения; определите содержание работы по накоплению материала для сочинения и языковых средств, необходимых для создания текста.

Дополнительная литература

Бондаренко А. А., Каленчук М. Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990.

Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. М., 2001.

Капинос В. И. Ошибки и недочеты в речи учащихся // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1991. С. 29-38.

Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Теоретические основы обучения связной речи // Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: Теория и практика обучения. М., 1991. С. 6-39.

Ладыженская Т. А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т. А. Ладыженской. М., 1991. С. 189-235.

Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников. М., 1985.

Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М., 1998.

Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. М., 2013.

Соловейчик М. С. Формирование первоначальных представлений о речи, требованиях к ней, ее видах и особенностях, о функции слов и оформлении мыслей в речи // Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М., 2000. С. 10-34.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб., 1997.

Щеголева Г. С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 1997. С. 86-116

Литературное образование **младших школьников**

Главной целью уроков литературного чтения в начальных классах является приобщение младших школьников к чтению художественной литературы, развитие интереса к литературе как виду искусства и умений, необходимых для глубокого понимания литературно-художественных произведений. В задачи курса входит также формирование квалифицированного читателя, характеризующегося типом правильной читательской деятельности и владеющего навыком осознанного, правильного, беглого и выразительного чтения. Кроме того, на уроках литературного чтения происходит совершенствование всех видов речевой деятельности учащихся, обогащение их эмоционального и нравственного опыта, расширение знаний о мире.

Направленность курса на литературное образование и развитие учащихся делает необходимым включение в его содержание не только круга чтения, в который входят преимущественно высокохудожественные литературные произведения, но и элементарных литературоведческих представлений и читательских умений, обеспечивающих полноценное восприятие произведения и глубокое его понимание. К числу этих умений относятся умения воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в произведении и воссоздавать в своем воображении образы, адекватные авторскому тексту, целостно воспринимать художественные образы, видеть авторскую позицию в разных элементах произведения и

понимать его идею. Формирование перечисленных умений возможно лишь в том случае, если на уроках ученики не просто читают, но и анализируют произведение.

Возможности понимания ребенком младшего школьного возраста литературно-художественного произведения ограничены в силу малого жизненного и читательского опыта. В большинстве своем младшие школьники не способны самостоятельно, без помощи взрослого постичь идею произведения. Для них характерно наивно реалистическое восприятие художественного произведения, при котором художественный мир отождествляется с реальной действительностью, поэтому они эмоционально откликаются на изображенные в произведении события, героев произведения (т.е. воспринимают только предметное содержание текста). Анализ читаемых произведений необходим для того, чтобы обеспечить условия для постепенного перехода ребенка на иной, художественно-эстетический уровень восприятия произведения, характеризующийся полнотой восприятия произведения как воплощения авторского замысла.

Процесс постижения смысла художественного произведения проходит три ступени: 1) непосредственное эмоциональное впечатление как результат первичного целостного восприятия; 2) аналитическое, обдумывающее восприятие, воссоздание художественного мира на основе анализа текста; 3) интерпретация текста, глубокое понимание и истолкование его смысла. В соответствии с этими ступенями на уроках литературного чтения организуется работа над произведением, в которой выделяются этапы первичного синтеза, анализа и вторичного синтеза.

Первичный синтез предполагает целостное непосредственно эмоциональное восприятие учащимися произведения. В структуре урока ему соответствуют этапы подготовки к первичному восприятию произведения, первичного восприятия и проверки первичного восприятия. Анализ произведения занимает центральное место на уроке чтения и направлен, с одной стороны, на постижение детьми идеи конкретного произведения и, с другой стороны, на формирование у них знаний и умений, необходимых для

понимания любого художественного произведения. Вторичный синтез необходим для обобщения результатов анализа и целостного восприятия произведения уже на новом уровне, уровне познанной сущности. Описанная последовательность работы над произведением реализуется в одном уроке или в системе уроков в зависимости от объема и степени доступности читаемого произведения.

Если работа над произведением проходит в течение одного урока, то в нем выделяются следующие обязательные этапы:

1. Подготовка к первичному восприятию. Задача этого этапа – создать соответствующую эмоциональную атмосферу; оживить жизненные впечатления детей, необходимые для восприятия произведения. Могут использоваться следующие приемы: беседа на тему, близкую теме произведения; беседа о творчестве писателя; викторина по его произведениям; рассказ о событиях, связанных с написанием произведения; рассматривание книги или выставки книг; рассматривание репродукций произведений живописи; прослушивание музыкального произведения; прогнозирование содержания текста по заголовку, иллюстрации.

2. Первичное восприятие. Задача – обеспечить эмоциональность восприятия, интерес к произведению. Для этого используются вопрос (задание), направляющий восприятие (*подумайте..., представьте...* и т.п.); чтение учителя; подготовленное чтение учащегося; комбинированное чтение; самостоятельное чтение учащимися; прослушивание записи чтения мастером художественного слова.

3. Проверка первичного восприятия. Задачи – дать возможность учащимся поделиться впечатлениями от прочитанного; оценить качество самостоятельного восприятия текста; корректировать задуманный ход анализа текста. Проводится беседа, выявляющая эмоциональный отклик и понимание общего смысла произведения.

4. Анализ текста. Задача – раскрыть художественное своеобразие произведения, помочь освоить его идею. Лучше, чтобы анализу предшествовало осознание учащимися необходимости повторного обращения к тексту, его обдумывания, поэтому учитель использует тот или иной прием

мотивации анализа, например, проблемный вопрос; поиск «неточностей» в иллюстрации; сопоставление разных вариантов прочтения и др. При анализе используются последовательное перечитывание текста вслух; самостоятельное перечитывание с разного рода заданиями; выборочное чтение; беседа по прочитанному; составление плана; словесное рисование; сопоставление с другим произведением того же автора или на ту же тему; объяснение слов и выражений; стилистический эксперимент и др. приемы.

5. Обобщение. Задача – истолковать смысл произведения, обеспечить его более глубокое целостное восприятие. Приемы: беседа обобщающего характера; выразительное чтение; драматизация; пересказ разных видов; рассказ по аналогии или в связи с прочитанным; оформление выставки рисунков и др.

Конкретное содержание работы на каждом из названных этапов обусловлено прежде всего особенностями читаемого произведения: его родовой и жанровой отнесенностью, художественным своеобразием.

Традиционно в литературоведении выделяется три рода литературы, каждый из которых имеет эстетическую специфику: эпос (представляет бытие через раскрытие пространственно-временной протяженности и сюжетной линии), лирика (запечатлевает внутренний мир личности, его впечатления, настроения, ассоциации, переживания), драма (фиксирует речевые акты в их сюжетной соотнесенности). В рамках каждого рода литературы представлены произведения разных жанров: к эпосу относятся, например, рассказ, сказка, новелла, повесть, роман и др. Рассмотрим далее, каковы особенности чтения и анализа литературно-художественных произведений разных родов и жанров.

Методика чтения и анализа эпического произведения в начальной школе (на примере рассказа)

В основе эпического произведения лежит реальность (бытие) в ее объемности, пространственно-временной протяженности и событийной насыщенности (сюжетности). Автор эпического произведения изображает реальную действительность во внешнем проявлении. Художественное

содержание эпического произведения представлено в материальном выражении: в действующих лицах, которые участвуют в определенных событиях, связанных между собой и развивающихся во времени и пространстве, т.е. представляющих сюжет произведения. Главное в этих связях подчеркивается благодаря взаимоположению изобразительных деталей произведения, т.е. его композиции. В учебные хрестоматии для начальной школы включены такие виды эпических произведений: художественный рассказ, эпическое произведение в стихах (или эпическое стихотворение), сказка, басня.

Наиболее распространенным жанром художественных произведений в книгах для чтения является рассказ. Рассказ – это художественное произведение повествовательного характера, в котором изображается какой-либо случай из жизни людей, какое-либо событие. В каждом рассказе есть фабула, т.е. нить происшествий, развивающаяся в хронологической последовательности; могут включаться в рассказ также и художественные описания.

В каждом рассказе развивается какая-нибудь основная мысль (идея), соответствующая той цели, с которой написано автором данное произведение, и указывающая на отношение автора к действующим лицам рассказа и совершаемым ими поступкам. Действующие лица в рассказе связаны определенными отношениями друг с другом. Каждое действующее лицо наделено автором теми или иными чертами характера, раскрывающимися в процессе борьбы за достижение поставленной цели.

Рассказ – один из наиболее доступных для понимания младших школьников литературных жанров, что обусловлено его повествовательным характером, событийностью, относительно небольшим объемом. В то же время в силу возрастных особенностей восприятия художественной литературы дети, особенно ученики 1-2 класса, как правило не способны при самостоятельном чтении рассказа полноценно и глубоко его понять, воспринимая лишь внешнюю сторону изображаемых событий, не отличая художественного мира рассказа от реальности. Спецификой рассказа как эпического

литературного жанра и особенностями восприятия рассказов детьми младшего школьного возраста определяются общие задачи их чтения и анализа в начальной школе:

1. Формирование представления об особенностях рассказа как жанра художественной литературы, развитие основных читательских умений (прежде всего умения устанавливать причинно-следственные связи между событиями, между поступками героев и мотивами этих поступков, умения воспринимать образ-персонаж и понимать его роль в раскрытии идеи произведения).

2. Развитие интереса к чтению, расширение читательского кругозора; совершенствование основных качеств чтения, обеспечивающих полноценную читательскую деятельность.

3. Эмоционально-нравственное развитие учащихся, обогащение их знаний о мире.

4. Развитие речи учащихся, умения пересказывать прочитанное (подробно, кратко, выборочно).

В учебниках для младших школьников представлены четыре разновидности рассказов по описанию центральных событий:

- исторические рассказы (главным становится раскрытие времени событий),

- социальные рассказы (главное – это обсуждение вечных проблем, таких, как связь поколений, ценности жизни и т.д.; через социальные рассказы передается жизненный нравственный опыт),

- нравоописательные рассказы (центральным звеном является решение нравственных проблем),

- научно-художественные рассказы (главное – сообщение каких-либо знаний в художественной форме).

Выделенные особенности рассказа определяют методику чтения и анализа произведений этого жанра. Организация чтения и анализа конкретного рассказа зависит также от содержания и главной идеи данного произведения.

Для правильного восприятия содержания произведения учащимся необходимо иметь определенный запас жизненных представлений, определенный круг конкретных знаний о действительности. Если этих знаний нет или их недостаточно,

то чтению рассказа должна предшествовать работа, направленная на обогащение и уточнение представлений детей о соответствующем явлении. Такая предварительная работа может проходить как до проведения урока, так и непосредственно на самом уроке знакомства с художественным рассказом.

На уроке во время подготовки к первичному восприятию рассказа учитель вызывает в сознании учащихся необходимые для понимания текста представления и понятия; знакомит с жизнью писателя, повышая интерес к писателю как к человеку, к его творчеству; предлагает вспомнить что-либо подходящее из личной жизни и в связи с этим раскрывает лексическое значение самых важных слов, без понимания смысла которых усвоение содержания было бы затруднительно.

Организация первичного восприятия. Образная форма рассказа обуславливает необходимость его целостного восприятия детьми. В связи с этим традиционно работа над произведением начинается с чтения его целиком. Детям обязательно дается установка на прослушивание (например: *При слушании рассказа Н.Носова «На горке» подумайте, веселое это произведение или грустное*). Во время чтения книги у учащихся закрыты, их внимание полностью направлено на слушание рассказа и сопереживание учителю-чтецу. Выбор такого приема первичного восприятия обосновывается несовершенством навыка чтения детей младшего школьного возраста. Однако на более поздних этапах используются и другие приемы организации первичного восприятия: комбинированное чтение (учитель читает диалог, описательные отрывки, начало произведения, заключительные строки произведения), самостоятельное чтение учащимися рассказа.

После первичного знакомства с рассказом учитель осуществляет проверку первичного восприятия, во время которой выясняет эмоциональную реакцию детей на произведение и их понимание общего смысла произведения. Самым удобным приемом становится беседа, прежде всего направленная на выяснение и закрепление первичных читательских впечатлений (*Понравился ли вам рассказ? Что особенно понравилось? Кто герои этого рассказа? Было ли вам*

жалко главного героя? и т.п.). Ответы детей указывают на качество восприятия рассказа и являются ориентиром при анализе произведения.

В некоторых случаях беседа может завершиться проблемным вопросом, который позволяет выявить общий смысл произведения. Такой вопрос может стать отправной точкой анализа всего рассказа, т.к. поиск ответа на него сделает анализ естественным и необходимым процессом. Например, после первичного восприятия рассказа Л. Пантелеева «Честное слово» в беседе может прозвучать: *Почему автор пишет в конце рассказа, что ему было приятно познакомиться с этим мальчиком?* Ответ на этот вопрос не очевиден для учащихся, и они будут высказывать разные версии или вовсе не смогут обоснованно на него ответить. Создавшаяся проблемная ситуация послужит толчком для повторного обращения к тексту и его внимательного, вдумчивого чтения.

Анализ рассказа проводится на основе его перечитывания. Нередко вторичное чтение текста проводится по частям. Это нужно для того, чтобы побудить детей вдуматься в читаемый текст, разобраться в нем. Чтение по законченным частям вызывается иногда и тем обстоятельством, что некоторые рассказы, имеющиеся в книгах для чтения, велики и их нельзя прочитать и разобрать за один урок. Анализ содержания и языка прочитанного рассказа обычно проводится сразу же после прочтения той или иной части.

При анализе работа ведется в трех основных направлениях: анализ развития действия, анализ художественных образов и стилистический (языковой) анализ. Все названные направления работы осуществляются в единстве и подчинены главной задаче урока – обеспечить понимание идеи рассказа, раскрыть художественные средства, помогающие автору эту идею выразить.

Анализ развития действия предполагает работу над сюжетом и его элементами, выяснение композиции рассказа. Задачей учителя является подведение детей к пониманию характера героев через их поступки, к осознанию идеи произведения через изображенные автором события. Для решения поставленной задачи можно использовать такие

приемы, как наблюдение над композицией и анализ соответствующих частей (экспозиции, завязки, развития действия, отдельных эпизодов, кульминации, развязки), составление плана произведения с уяснением взаимосвязей между частями текста, составление диафильма.

В рассказе идея раскрывается прежде всего через образ-персонаж, через его характер, поэтому центральным в анализе рассказа становится анализ образов-персонажей в следующей последовательности:

1. Характеристика героя с опорой на анализ его поведения и поступков, выявление мотивов и последствий этих поступков. Эта работа ведется при помощи выборочного чтения по вопросам учителя: *Как поступил герой? Почему? Как это его характеризует? Какие черты характера вы заметили в герое? В каких поступках эта черта характера проявилась?* Образ-персонаж раскрывается в рассказе также посредством изображения его речи, внешности, внутреннего состояния, поэтому при анализе необходимо особое внимание уделить соответствующим фрагментам текста: *Каким представляете себе героя? Что можно сказать о герое по его внешнему виду?; Как говорит герой? Как в его речи проявляется его душевное состояние?; О чем думает герой? Что он переживает? Какие слова нам это подсказывают?* Кроме выборочного чтения, используются также выборочный пересказ эпизодов, анализ иллюстраций, словесное рисование, «живые картины» (изображение мимики и жестов героя), выразительное чтение, чтение по ролям, выбор слов-названий черт характера и др. приемы.

2. Анализ взаимоотношений героев, определение роли пейзажа, интерьера (если они есть) в раскрытии характера героя и авторского отношения к герою. Главным здесь становится выявление авторского отношения к главному герою: *Как автор относится к герою? В каких словах выражается его отношение?* В результате анализа образа-персонажа может составляться развернутая его характеристика. В качестве опоры для такой характеристики составляется план рассказа о герое. Может быть использован также такой прием, как сравнительная

характеристика разных героев одного произведения или героев разных произведений.

3. Выяснение идеи произведения, поиск ответа на вопрос «что хотел сказать автор читателю?». В целом анализ рассказа должен приводить к личностному отношению ребенка к изображаемому: *Как бы ты поступил на месте героя? Нравится ли тебе отношение героя к людям, отношение автора к главному герою? Сталкивался ли ты с такими событиями?* и т.д.

Если идея сформулирована в рассказе в явном виде (например, в произведениях В.Осеевой, Л.Пантелеева), возможен обратный путь анализа – от идеи к конкретным событиям: *Найдите слова, в которых выражается главная мысль. Какое событие описал автор, чтобы убедить нас в этом?*

Стилистический анализ в начальной школе применяется частично, на уроках литературного чтения используются лишь отдельные приемы: наблюдение над изобразительно-выразительными средствами языка с целью воссоздания картин жизни, характеристики персонажей, выявление авторской позиции; подбор синонимов с целью уточнения оттенков значения слова и осознание авторской оценки; стилистический эксперимент (намеренное искажение авторского текста с целью осознания авторского выбора).

Обычно анализ рассказа завершается составлением плана произведения и пересказом прочитанного. План составляется или на основе третьего чтения рассказа (после уяснения детьми содержания), или непосредственно после разбора рассказа по содержанию и языку, перед прочтением рассказа в целом. Это зависит от степени трудности содержания, языка и структуры рассказа. После составления плана идет пересказ прочитанного.

Заключительным этапом урока чтения рассказа является подытоживающая беседа, в которой учитель обращает внимание учащихся на главные, характерные черты героев, подчеркивает идею произведения, сопоставляет прочитанное с окружающей детей действительностью, останавливает внимание на том, кому сочувствует автор, кого осуждает, какие идеи отстаивает и т.д.

Методика чтения и анализа лирических стихотворений в начальной школе

Лирическое стихотворение, в отличие от эпического, строится на основе выражения автором внутреннего мира человека (лирического героя), его мыслей, чувств, переживаний. Следовательно, художественным содержанием лирического стихотворения является духовная жизнь героя, художественно осмысленная автором и выраженная им через слово в стихотворной форме. Переживания человека могут быть обусловлены картинами природы (пейзажная лирика), общественными явлениями и политическими событиями (политическая и патриотическая лирика), размышлениями о мире и его устройстве (философская лирика) и т.д.

В начальной школе дети на уроках литературного чтения, прежде всего, знакомятся с пейзажной лирикой. В учебных хрестоматиях представлены стихотворения обо всех временах года, их расположение в книгах может определяться тематическим и хронологическим принципами (стихи о весне, зиме и т.п.) или монографическим принципом (разные по тематике стихи одного автора).

Лирические произведения являются наиболее сложным материалом для детского чтения. При слушании или чтении лирики ребенок часто воспринимает отдельные слова, а целостного образа у него не возникает, поэтому не возникает и адекватного эмоционального отклика. Трудности восприятия детьми лирических произведений обусловлены их художественными особенностями. Во-первых, лирические стихотворения – это в основном произведения классиков русской поэзии. Они были написаны не для детей и обращены к богатому, уже сформированному внутреннему миру взрослого человека. В школьные хрестоматии эти стихотворения включены неадаптированными, т.к. в данном случае адаптация невозможна. Во-вторых, своеобразие языка классических лирических стихотворений: обилие метафор и других тропов, использование особого порядка слов, сложных синтаксических конструкций, которые малопонятны детям, присутствие незнакомых детям слов, слов в переносных значениях – делает текст стихотворения трудновоспринимаемым. Как следствие

ребенок не может представить, вообразить ту картину, которая была изображена поэтом.

В то же время чтение лирических стихотворений имеет большое значение:

- обогащается внутренний мир ребенка, т.к. предоставляется возможность пережить такие душевные состояния, как тихая задумчивость, умиление, возвышенное состояние души, тоска, тихая грусть;

- происходит эстетическое развитие ребенка, воспитание у него чувства прекрасного;

- обогащается речь детей словами-названиями эмоций, образными выражениями, эмоционально-экспрессивной лексикой, т.к. при чтении лирических стихотворений ученику надо не только проследить динамику эмоций, но и назвать «вычитанные» настроения;

- развивается умение сопереживать другому человеку, в данном случае лирическому герою, т.к. для полноценного восприятия лирических произведений учащимся надо не только определить настроение лирического героя, но и проникнуться им.

Исходя из основных трудностей восприятия лирических произведений и их значения для литературного развития ребенка, формирования его внутреннего мира, в начальной школе ставятся следующие задачи работы над пейзажной лирикой:

1. Формирование представления об особенностях лирического стихотворения как жанра художественной литературы, развитие основных читательских умений (прежде всего умения определять ведущее настроение стихотворения, состояние души лирического героя, умения видеть динамику эмоций, эмоционально откликаться на произведение, умения понимать изобразительно-выразительные средства языка и их функцию в стихотворении, умения воссоздавать в воображении картины, изображенные поэтом).

2. Совершенствование выразительности чтения, умения при чтении интонационными средствами выражать настроение лирического героя.

3. Эмоциональное и эстетическое развитие учащихся, развитие их поэтического слуха.

4. Развитие речи учащихся, их способности понимать и использовать в своей речи изобразительно-выразительные средства языка, обогащение речи лексикой, обозначающей эмоции человека.

Структура урока чтения лирического стихотворения соответствует структуре урока работы с любым литературным произведением. Рассмотрим особенности проведения каждого из этапов урока, обусловленные жанровой спецификой лирических стихотворений.

На этапе подготовки к восприятию лирического стихотворения необходимо: во-первых, вызвать в сознании детей картины и образы, соответствующие изображенным в стихотворении, т.е. пробудить работу их воображения; во-вторых, вызвать у детей эмоции, соответствующие тональности произведения, обеспечивая тем самым наилучшие условия для возникновения адекватного и точного эмоционального отклика на стихотворение при его первом восприятии. Реализации поставленных задач способствует использование таких приемов, как прослушивание музыкальных произведений и анализ живописных работ, созвучных тону произведения; беседа о жизненных впечатлениях детей; сообщение дополнительных сведений об авторе, помогающих понять чувства лирического героя; обращение к уже изученным произведениям либо того же автора, либо на ту же тему; пояснение значения тех слов в стихотворении, непонимание которых может повлечь за собой непонимание эмоционального состояния лирического героя.

Этап подготовки к первичному восприятию стихотворения заканчивается выбором установки на его восприятие. Чаще всего в начальной школе используют два вида установок на восприятие лирических произведений: *Слушая, представьте себе что-то таким, каким его увидел поэт* (например, осень, летнее утро) или *Слушая, попытайтесь понять, какие чувства испытывал герой* (термин *лирический герой* в начальной школе как правило не используется). Выбор установки во многом зависит от той подготовительной работы, которую провел педагог до чтения (слушания) стихотворения.

Первичное восприятие произведения чаще всего осуществляется на основе выразительного чтения стихотворения учителем (лучше всего наизусть) с целью вызвать у учащихся эмоциональное настроение, созвучное тону лирического стихотворения. Кроме выразительного чтения учителем, для этого можно использовать прослушивание записи исполнения стихотворения профессиональным чтецом, самостоятельное прочтение стихотворения детьми (в 3-4 классе).

Проверка первичного восприятия возвращает учащихся к установке на восприятие с помощью вопросов: *Что представили? Что почувствовали? Каким настроением проникнуто стихотворение? Чем понравилось стихотворение? Что запомнилось?* Результатом такой беседы может быть возникновение проблемной ситуации, когда сталкиваются разные мнения учащихся, что мотивирует обращение к тексту стихотворения для более глубокого его понимания. Постановка учебной задачи (перечитать и понять стихотворение) может специально планироваться учителем, для чего используются такие приемы, как проблемный вопрос, сопоставление разных вариантов выразительного чтения стихотворения, задание выбрать подходящую к стихотворению иллюстрацию из нескольких, очень близких по содержанию. Решение поставленной задачи требует повторного обращения к стихотворению и его анализа.

Анализ стихотворения начинается с самостоятельного перечитывания его учащимися. Сначала детям предлагается при чтении выделить непонятные слова, затем отмеченные детьми слова обсуждаются. Основными способами определения понятий в данном случае будут раскрытие значения с опорой на контекст и замена слова синонимом с уточнением их семантических различий. Важно, чтобы словарная работа способствовала уточнению в воображении детей картин, изображенных в стихотворении.

Затем анализ стихотворения ведется в трех направлениях:

- выделение картин, изображенных в стихотворении, их воссоздание (т.е. перечитывание стихотворения по частям,

строфам и обсуждение по вопросам: *Что себе представили? Какую картину можно нарисовать к этому отрывку?*);

- определение в каждом отрывке эмоционального состояния лирического героя (*Каким настроением проникнуто описание природы?*);

- анализ языка стихотворения (*Какие слова и выражения помогли увидеть, представить, нарисовать картину..., В каких словах звучит радость (грусть, тоска...), С чем автор сравнивает природу? Почему?* и т.п.);

В результате определяется общее настроение стихотворения, отмечается его изменение в стихотворении (если оно присутствует).

Традиционно обобщением результатов анализа лирического стихотворения становится его выразительное чтение с определенной установкой (например, *Прочитать так, чтобы можно было услышать радость, которую испытывает герой при наступлении весны*).

В качестве домашнего задания учащимся обычно предлагается выучить стихотворение наизусть, подготовить его выразительное чтение к конкурсу чтецов, нарисовать иллюстрацию к стихотворению.

Задания для самоконтроля

1. Составьте конспект урока литературного чтения, посвященного чтению и анализу конкретного произведения (рассказа, лирического стихотворения). Обоснуйте выбор методов и приемов работы на каждом из этапов урока, опираясь на жанровую специфику и художественное своеобразие произведения, на возрастные особенности восприятия младшими школьниками литературно-художественных произведений.

2. Раскройте методику чтения и анализа эпического произведения на примере сказки и басни. Для этого:

- 1) определите специфику произведений данного жанра;
- 2) опишите трудности их восприятия детьми младшего школьного возраста;

3) сформулируйте задачи работы в начальной школе над произведениями данного жанра;

4) расскажите, какие произведения данного жанра представлены в хрестоматиях по литературному чтению;

5) раскройте особенности работы над произведениями данного жанра на уроке литературного чтения.

3. Раскройте особенности работы с детской книгой на уроках литературного чтения и на уроках внеклассного чтения в свете современной системы формирования читательской самостоятельности младших школьников: значение работы, этапы обучения работе с детской книгой, содержание работы на каждом из этих этапов.

Дополнительная литература

Посашкова Е. В. Уроки литературы в начальной школе, или Как формировать вдумчивого читателя: Учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 2002.

Воюшина М. П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб., 1997. С. 40-85.

Матвеева Е. И. Учим младшего школьника понимать текст: Практикум для учащихся (1-4 классы). М., 2005.

Оморокова М. И. Основы обучения чтению младших школьников: Учебное пособие для студентов пед. вузов. М., 2005.

Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения. М., 1990.

Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение. М., 1999.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Студент Института педагогики и психологии детства за период обучения выполняет две курсовые работы и выпускную квалификационную работу. В процессе их написания студент овладевает необходимыми квалификационными знаниями и умениями:

- умением анализировать научную литературу и обобщать результаты научных исследований;
- умением анализировать современный педагогический опыт;
- умением квалифицированно оценивать имеющиеся диагностические материалы и реализовать их в собственной педагогической практике;
- умением выполнять количественный и качественный анализ результатов диагностики;
- умением строить образовательный процесс с учетом различных факторов;
- умением систематизировать и логично излагать информацию.

При написании курсовых работ и выпускной квалификационной работы студент демонстрирует использование теоретических знаний и практических навыков, полученных при освоении профессиональной образовательной программы.

ОСНОВНЫЕ ПРАВИЛА НАПИСАНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ И ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Структура научно-исследовательской работы

Курсовая и выпускная квалификационная работа предполагают обязательные структурные компоненты: введение, основную часть, заключение, список использованных источников. Работа может включать приложения. В тексте работы должны иметься ссылки на каждое приложение, а в

оглавлении каждое приложение приводится с указанием его номера и страниц, на которых оно расположено. Обязательны также титульный лист и оглавление (пример оформления титульного листа см. с. 116).

При оформлении титульного листа целесообразно уточнить сведения о научном руководителе, чтобы правильно указать эту информацию, и точное название кафедры.

При оформлении титульного листа студент иногда допускает следующие *ошибки*: неверно указывает кафедру, на которой выполнялась работа; приводит неверные или неполные сведения о научном руководителе. Вместо указания собственного имени и отчества пишет инициалы.

Оглавление помогает в общем виде представить содержание научно-исследовательской работы, увидеть соразмерность ее частей, найти необходимый фрагмент текста. Оглавление с указанием страниц целесообразно помещать после титульного листа, так как у читателя сразу складывается представление о содержании работы. В оглавлении должны быть отражены все рубрики, выделенные в тексте работы (пример оформления оглавления см. с.117).

При оформлении оглавления встречаются следующие *ошибки*: не указываются страницы, на которых расположены части текста, название глав или параграфов в тексте не совпадает с оглавлением, указанные в оглавлении номера страниц не совпадают с реальным делением текста на главы и параграфы.

При назывании параграфов собственно исследовательской главы *ошибкой* является, если в название выносятся этапы исследовательской работы, не отражающие ее содержание. Например: 2.1. Констатирующий этап исследования, тогда как название должно быть: 2.1. Диагностика умений связной речи у детей младшего школьного возраста.

Образец оформления титульного листа

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой _____

дата

подпись

Исполнитель:
Иванова Светлана Ивановна,
студент БО-31 группы

подпись

Научный руководитель:
Петрова Ю.А.,
канд филол. наук, доцент кафедры
русского языка и методики его
преподавания в начальных классах

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	8
1.1. Особенности психического развития детей младшего школьного возраста.....	8
1.2. Познавательный интерес как психолого-педагогическое понятие.....	12
1.3. Факторы, определяющие развитие познавательного интереса на уроках русского языка в начальной школе.....	17
1.4. Принципы, определяющие лингвокультурологическую направленность языкового образования в начальной школе.....	21
1.5. Анализ программ по русскому языку и методического аппарата учебников по русскому языку для начальной школы в аспекте реализации лингвокультурологической направленности языкового образования.....	24
ГЛАВА 2. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	31
2.1. Диагностика лингвокультурологических представлений и уровня развития познавательного интереса у младших школьников.....	31
2.2. Описание реализации лингвокультурологической направленности языкового образования (на материале уроков русского языка и внеклассной работы в третьем классе).....	38
2.3. Диагностика лингвокультурологических представлений и уровня развития познавательного интереса у младших школьников по результатам опытно-поисковой работы.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	67

Курсовая работа в среднем составляет 30 страниц основного текста, включая список литературы. Общий объем ВКР, включая введение, основную часть и заключение должен составлять не менее 50 и не более 85 страниц машинописного текста без учета списка использованной литературы, источников и приложений. Объем курсовой работы и ВКР не может сильно отличаться от рекомендуемого, т.к. при написании курсовой работы и ВКР студент показывает умение систематизированно, обобщенно и логично излагать материал.

Текст курсовой работы и ВКР представляется на одной стороне белой писчей бумаги формата А4 (210х297), он должен выполняться печатным способом с использованием компьютера и принтера через полтора интервала. Шрифт Time New Roman, кегль 14. Примерное количество знаков на странице – 1500-1700. Поля используются по всем четырем сторонам печатного листа: левое поле – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее и нижнее – по 20 мм. Каждый абзац должен начинаться с красной строки. Абзацный отступ – 1,25 см от левого поля листа и должен быть неизменным во всем тексте работы.

Текстовая часть должна быть расчленена на главы и параграфы, заголовки которых пишутся над серединой текста. После них точка не ставится. Перенос слов в заголовках не допускается.

Нумерация страниц начинается с титульного листа, на котором цифра «1» не проставляется. На следующей странице («Содержание») проставляется цифра «2». Далее весь последующий текст, включая список использованной литературы и приложения, нумеруется по порядку до последней страницы. Порядковый номер страницы печатается по центру внизу страницы.

Обратите внимание: во всей работе, включая сноски, текст выравнивается по ширине рабочего поля листа и переносится по правилам орфографии русского языка. Не допускается увеличение интервала между абзацами.

Рекомендуется такое соотношение частей текста:
введение – примерно 10% от общего объема;

теоретическая часть – от 25 до 30% от общего объема в зависимости от целевой направленности исследования и глубины проработки теоретических вопросов;

аналитическая часть (констатирующий этап опытно-поисковой работы) – 15%;

формирующий этап опытно-поисковой работы – 25-30%;

контрольный этап опытно-поисковой работы – 10%;

заключение – 5%.

Введение

Введение является очень важной частью научной работы, поскольку оно содержит программу будущего исследования. Во введении обосновывается актуальность данного исследования, определяются цель, задачи исследования, объект, предмет, гипотеза. Во введении в обобщенном виде представляется теоретическая база исследования, указываются методы исследования, его практическая значимость. Обязательно указание на образовательное учреждение, в котором проводилось исследование.

В обосновании актуальности научно-исследовательской работы традиционно используются следующие аргументы: проблематика работы должна быть актуальна с позиции общества, поэтому при аргументации актуальности необходимо обращаться к нормативным документам («Закону об образовании РФ», «Концепции модернизации российского образования» и т.п.), отражающим тенденции в современном образовательном процессе. Работа должна быть актуальна с позиций науки, в рамках которой проводится исследование, поэтому необходимо в самом общем виде определить круг вопросов, рассматриваемых учеными в связи с проблемой предстоящего исследования, указать фамилии этих ученых (работы этих ученых нужно отразить в списке литературы). Актуальность исследования также может быть аргументирована с позиции развития личности.

Например, при аргументации темы «Работа над выразительным потенциалом лексических единиц на уроках русского языка в начальной школе» автор указывает:

«Изменения в российском образовании, его гуманизация и демократизация предполагают ориентацию образования на развитие личности учащихся (ссылка на «Концепцию модернизации российского образования...»)), на овладение богатствами родного языка.

Содержание лексической работы на уроках русского языка определено учеными (М. Т. Баранов, С. И. Львова, Н. А. Пленкин, М. М. Разумовская, В. В. Репкин – фамилии ученых с указанием инициалов перечислены в алфавитном порядке), выделены типы лексических упражнений (Т. В. Напольнова, Н. А. Пленкин), однако в этих упражнениях недостаточно внимания уделяется их развивающему потенциалу, связанному с овладением выразительностью лексических единиц».

Таким образом, мы привели аргументы, доказывающие необходимость обращения к этой теме с позиции общества, с позиции науки и с позиции личности.

Приведенные аргументы определяют цель научно-исследовательской работы, которая может формулироваться следующим образом (с учетом темы, ранее приведенной в качестве примера):

Цель исследования - теоретически обосновать, разработать комплекс лексических упражнений, направленных на овладение младшими школьниками лексическим потенциалом русского языка, оценить эффективность предложенного комплекса.

Объект – это то, на что направлена исследовательская деятельность субъекта. В исследовательских работах по педагогике объектом выступают какие-либо составляющие образовательного процесса. Например:

Объект исследования – содержание лексической работы на уроках русского языка в начальной школе;

или содержание работы по обогащению словаря детей младшего школьного возраста в процессе ознакомления со сказкой;

или процесс формирования коммуникативно-речевых умений у младших школьников и т.п.

Предмет – это условия, отношения, закономерности, которым подчиняется объект. Например, в качестве предмета

исследования может выступать комплекс упражнений как условие формирования коммуникативно-речевых умений, или комплекс игр как условие развития связной речи детей, или комплекс лексических упражнений как условие овладения лексическим богатством русского языка и т.п.

Объект и предмет исследования обусловлены его целью, как и методы исследования, которые соотносятся с предметом и целью исследования.

Направление, которое обеспечивает достижение научного результата, отражается в гипотезе. Гипотеза – это предположение, требующее обязательной проверки. К гипотезе предъявляются следующие требования:

- в гипотезе не должно содержаться общеизвестных положений, которые не требуют доказательств;
- она не должна включать в себя много положений;
- гипотеза должна быть проверяемой, поэтому гипотеза должна соответствовать тому, что будет проверяться в ходе опытно-поисковой работы;
- гипотеза должна отличаться хорошим стилистическим оформлением и логической простотой.

Например, в исследовании по указанной выше теме «Работа над выразительным потенциалом лексических единиц на уроках русского языка в начальной школе» вряд ли будет гипотетичным положение: овладение учащимися выразительным потенциалом лексических единиц русского языка будет эффективным, если систематически используются наблюдения над изобразительно-выразительными лексическими средствами. Систематичность – один из принципов дидактики, целесообразность его реализации не нуждается в доказательствах. С учетом обозначенной темы формулировка гипотезы может выглядеть так:

Овладение учащимися выразительным потенциалом лексических единиц русского языка будет эффективным, если учащиеся мотивированы на лексическую выразительность речи, если в работе с текстом школьники учатся воспринимать лексические единицы с учетом их изобразительно-выразительного потенциала, если школьники учатся осознанно использовать эти средства в собственной речи.

Приведенные аргументы, значимые с точки зрения социума, науки и личности, находят отражение в задачах исследования и в его содержании. При определении задач исследования обычно используется такая формулировка: *«В соответствии с целью, гипотезой, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи...»*.

Научно-исследовательская работа предполагает такие задачи:

1. Изучение и обобщение литературы по проблеме исследования (например, *изучение и обобщение литературы по проблеме, связанной с лексической работой на уроках русского языка*);

2. Подбор диагностического инструментария ... (например, *подбор диагностического инструментария для оценки сформированности словаря младших школьников, подбор диагностики уровня связной речи у детей младшего школьного возраста*);

3. Разработка комплекса упражнений ... (например, *разработка комплекса упражнений, направленных на овладение младшими школьниками изобразительно-выразительными лексическими средствами; разработка комплекса игр, обеспечивающих развитие связной речи детей младшего школьного возраста; определение приемов, обеспечивающих ...; выявление условий, направленных на ...*);

4. Осуществление опытно-поисковой работы по проверке результативности ... (проверяется результативность фактора, заявленного в вышеуказанной задаче 3. Обратите внимание: речь идет о задачах исследования, а не о задачах опытно-поисковой части работы).

5. Оценка результативности ... (например, *внедрения комплекса упражнений..., комплекса игр ...*).

Перечень задач показывает, что в научно-исследовательской работе выделяются два основных блока: теоретический и практический. В гипотезе исследования отражается его практическая часть, то, что подлежит проверке. Исходные теоретические позиции излагаются в части введения, обозначаемой как теоретическая основа исследования. Например: *«Теоретической основой исследования являются*

теория учебной деятельности (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, Д. Б. Эльконин), теория развития мышления (Л. С. Выготский), личностно ориентированный подход (И. С. Якиманская)». Обратите внимание: фамилии ученых перечислены по алфавиту с обязательным указанием инициалов. Во введении можно не указывать, на какую именно работу этих ученых вы ссылаетесь, т.е. можно не указывать год выхода работы, но в основном тексте эта информация обязательна.

Научный метод является способом достижения цели исследования. В курсовой и ВКР для достижения поставленной цели используются теоретические методы (изучение и анализ литературы, анализ и обобщение педагогического опыта, анализ и обобщение материала, полученного в ходе опытно-поисковой работы) и эмпирические (анкетирование, диагностика, беседа, наблюдение, тестирование, самооценка, математическая обработка данных, опытно-поисковая работа, анализ работ учащихся, анализ детских высказываний). В совокупности методы научного исследования, реализованные в работе, направлены на получение научного результата и его интерпретацию.

Остановимся на краткой характеристике некоторых методов. Изучение и анализ литературы необходимы для определения теоретических основ исследования: психологических, педагогических, лингвистических, выяснения степени изученности вопроса. В анализе литературы важно выделить мало разработанные и дискуссионные положения, выразить свое отношение к авторским позициям и выводам. Метод анализа и обобщения используется на всех этапах исследования и позволяет сделать выводы на каждом из этапов и по работе в целом.

Наблюдение проводится, когда необходимо выявить, как осуществляется речевая деятельность детей в различных ситуациях (например, наблюдение за детьми в игровой деятельности с целью определить, как в игровой деятельности реализуются коммуникативно-речевые умения детей), как осуществляется деятельность педагога (например, наблюдения за оценочной деятельностью педагога с целью определить,

какие оценочные высказывания использует педагог в своей деятельности).

Опытно-поисковая работа – это внесение преднамеренных изменений в образовательный процесс с целью определить эффективность этих изменений. Опытно-поисковая работа является разновидностью эксперимента. Методический эксперимент – организованная для решения образовательной проблемы деятельность, протекающая в течение ограниченного промежутка времени. Методический эксперимент базируется на определенной гипотезе и выполняется в соответствии с планом обучения. В ходе методического эксперимента обязательно сопоставление данных в начале эксперимента и по его завершению.

Во введении также отмечается практическая значимость исследования (где может использоваться предлагаемый комплекс упражнений, где может внедряться предложенная совокупность условий) и указывается база исследования.

Таким образом, во введении обязательно следующие позиции:

- проблема исследования,
- актуальность исследования,
- степень ее разработанности, место и значение в науке и практике,
- объект исследования,
- предмет исследования,
- цель и задачи исследования,
- тема исследования,
- гипотеза исследования,
- теоретическая основа исследования,
- методы исследования,
- практическая значимость исследования,
- база исследования,
- структура ВКР.

Обратите внимание: рекомендуется жирным шрифтом выделять слова, обозначающие выше перечисленные позиции: актуальность, тема и т.д.

Введение и заключение составляют не более чем одну третью часть работы.

Приведем примеры того, как связаны между собой некоторые позиции в научном аппарате исследования.

Тема исследования – обогащение речи младших школьников фразеологизмами в процессе языкового образования.

Цель исследования - теоретически обосновать, разработать и апробировать комплекс уроков русского языка по обогащению речи младших школьников фразеологизмами.

Объект исследования – процесс языкового образования младших школьников.

Предмет исследования – комплекс уроков русского языка, обеспечивающих обогащение речи младших школьников фразеологизмами.

Гипотеза исследования. Обогащение речи младших школьников фразеологизмами возможно, если:

- в активный словарь детей включать преимущественно фразеологические единства;
- при обогащении речи детей фразеологическими единствами обращать внимание на связь значений исходного сочетания слов и фразеологического единства;
- при обогащении речи детей фразеологическими единствами активно использовать различные средства занимательности.

Задачи исследования:

1. Изучить литературу по фразеологии и по проблеме овладения детьми младшего школьного возраста фразеологизмами.

2. Проанализировать программы и учебники по русскому языку для начальных классов в аспекте работы по обогащению речи младших школьников фразеологизмами.

3. Подобрать (или разработать) диагностику по определению уровня владения детьми младшего школьного возраста фразеологизмами.

4. Разработать комплекс уроков русского языка по обогащению речи детей младшего школьного возраста фразеологизмами.

5. Реализовать комплекс уроков русского языка по обогащению речи детей младшего школьного возраста фразеологизмами.

6. Оценить эффективность предложенного комплекса.

Теоретическая база исследования – труды в области психологии (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Р. С. Немов), фразеологии (В. В. Виноградов, В. П. Жуков, В. Н. Телия), методические исследования по проблеме овладения младшими школьниками лексико-фразеологической системой языка (В. И. Капинос, А. Ю. Купалова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, М. С. Соловейчик).

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие **методы исследования** – изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования, изучение и анализ нормативных документов, изучение и анализ педагогической практики обогащения речи младших школьников фразеологизмами, метод интерпретации, диагностика по определению уровня владения детьми младшего школьного возраста фразеологизмами, опытно-поисковая работа как метод проверки гипотезы, методы обработки данных диагностики (количественные, графические, табличные) и их качественный анализ.

Во введении иногда встречаются *ошибки*: задачи не отражают содержание исследовательской работы, гипотеза содержит известные положения. При определении актуальности нет аргументов, связанных с нормативными документами, степенью разработанности данной темы: отсутствуют ссылки на ученых, занимающихся данной проблемой, автор опирается на собственные эмоции, взгляды, но не на те позиции, что перечислялись ранее.

Основная часть ВКР

Основной текст включает в себя главы и параграфы, раскрывающие основные этапы исследования проблемы. Каждый структурный элемент основного текста должен иметь порядковый номер. Введение, список использованной литературы и заключение не нумеруются.

Каждая глава и параграф должны иметь сформулированное название, отражающее сущность содержания. Главы должны быть самостоятельными структурными частями ВКР, каждая из которых содержит вступление, основное содержание и выводы. Главы и параграфы должны быть логически связаны друг с другом.

Основная часть ВКР традиционно состоит из двух глав: в первой главе освещаются теоретические основы исследования, во второй главе – опытно-поисковая работа. Главы последовательно нумеруются арабскими цифрами; после цифры ставится точка и делается один пробел перед текстом названия главы. Основная часть ВКР начинается с новой страницы, при этом запись оформляется так:

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Каждая новая глава начинается с новой страницы: это же правило относится к другим основным структурным частям работы (введению, заключению, списку использованной литературы, приложениям).

Расстояние между названиями глав и последующим текстом должно равняться трем интервалам. Такое же расстояние выдерживается между заголовками главы и параграфа и между параграфами.

Новый параграф внутри одной главы начинается на той же странице, на которой закончился предыдущий.

Название глав и параграфов целесообразно выделять полужирным шрифтом. *Обратите внимание:* названия глав и параграфов в тексте работы должны совпадать с оглавлением.

Анализ теоретических основ исследования

Первая глава отражает теоретический этап исследования, когда исследователь обрабатывает исходные психолого-педагогические, лингвистические теории. Это систематизация, обобщение известных студенту научных положений, которое получается после переработки текстов-первоисточников. Благодаря систематизации и обобщению обеспечивается анализ соответствующих научных теорий, делаются научные выводы. В этой части работы разворачиваются те позиции, которые

обозначаются студентом во введении, когда он говорит о степени разработки данной проблемы. Главная задача этой главы – проблемный анализ темы, поэтому в каждом параграфе материал должен быть отобран с учетом темы исследования.

С позиции жанров научной литературы первая глава – это обзорный индикативный реферат, так как эта глава создается на основе множества текстов, объединенных общими темами и сходными проблемами, и не предполагает полное изложение первоисточника. В первоисточнике выделяется лишь информация, связанная с темой исследования. Например, в первой главе анализируются источники, объединенные общей темой «Особенности психического развития детей определенной возрастной группы», источники, объединенные темой «Особенности речевого развития детей определенной возрастной группы» и т.п. *Обратите внимание*, что вы описываете не все особенности психического, речевого развития, а только те, с учетом которых вы будете строить опытно-поисковую работу, проводить методический эксперимент. Например, с учетом темы «Развитие связной речи детей младшего школьного возраста в процессе обучения пересказу» при описании особенностей психического развития детей целесообразно остановиться на таких психических процессах, как внимание, память, мышление, поскольку эти процессы определяют, как ребенок овладевает пересказом, но не нужно рассматривать особенности коммуникации детей данного возраста.

В этой главе определяются базовые для исследования понятия. Они должны быть приведены со ссылкой на авторитетные источники, специальные словари. Не рекомендуется использовать разные термины для обозначения одного и того же явления. В научном тексте многократное повторение термина не является речевой ошибкой.

В конце каждого параграфа должны быть выводы с учетом темы исследования. Глава также завершается выводами, на основании которых можно судить: что разработано в рамках данной темы, а что требует дальнейшего рассмотрения. Выводы в конце первой главы должны подготовить содержание второй опытно-поисковой главы.

Как уже отмечалось, первая глава является реферативной. Она предполагает не только обращение к позиции различных ученых в определении того или иного явления, но и правильное оформление ссылок на труды этих ученых. Ссылки включаются в текст работы (подстрочные ссылки практически не используются) и содержат следующую информацию о номере источника в списке литературы. При цитировании указание на номер страницы обязательно. Обращаясь к какому-либо источнику, в первую очередь фиксируйте библиографическую информацию для дальнейшего оформления списка литературы. Нужно помнить, что учебники для студентов вуза уже содержат аналитический обзор литературы и ссылаться на эти учебники некорректно.

Общие требования к цитированию:

- текст цитаты заключается в кавычки и приводится в той грамматической форме, в какой он дан в источнике, с сохранением особенностей авторского написания;

- цитирование должно быть полным, без произвольного сокращения цитируемого текста и без искажений мысли автора; пропуск слов, предложений, абзацев при цитировании допускается без искажения цитируемого текста и обозначается многоточием в угловых скобках;

- допускается не прямое цитирование; при этом следует быть предельно точным в изложении мысли автора и дать соответствующие ссылки на источник;

- каждая цитата должна сопровождаться ссылкой на источник, библиографическое описание которого должно приводиться в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.-2008 («Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»).

Приведем примеры того, как может оформляться ссылка на позицию автора.

В тексте:

Овладевая пересказом, ребенок учится создавать собственный текст с опорой на данный. При этом важно, чтобы в пересказе сохранялись основные признаки текста. «Текст (от лат. textus – ткань, сплетение, соединение) – последовательность языковых единиц, представляющая собой

речевое произведение, имеющее заголовок, завершённое по отношению к содержанию этого заголовка, состоящее из взаимообусловленных частей, объединённое авторским замыслом и характеризующееся целостностью содержания» [21, с. 38].

В затекстовой ссылке (т.е. в списке литературы):

21. Котюрова М. П., Баженова Е. А. *Культура научной речи: текст и его редактирование*. М., 2008. 280 с.

Если в тексте встречаются отсылки к нескольким книгам одного автора, то оформление ссылки в тексте может содержать указание на год издания.

В тексте:

[Бахтин, 2009, с. 18].

В затекстовой ссылке:

7. Бахтин М. М. *Формальный метод в литературоведении: критическое введение в социальную поэтику*. М., 2009. 192 с.

Очень редко при наличии коллективной работы, выполненной под общей редакцией и изданной именно таким образом, приводится указание на саму работу. В отсылке допускается сокращать длинные заглавия, обозначая опускаемые слова многоточием с пробелом до и после этого предписанного знака. Например:

В тексте:

При определении значения фразеологизмов, их культурной семантики мы обращались к «Большому фразеологическому словарю русского языка» [Большой фразеологический словарь ...].

В затекстовой ссылке:

3. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред.: В. Н. Телия. М., 2006. 784 с.*

В списке литературы информация об этом источнике будет приведена среди источников на букву Б.

Обратите внимание: точка ставится после оформленной ссылки. Ссылки оформляются с использованием одного вида скобок во всем тексте. Все работы, на которые вы ссылались, должны быть представлены в списке литературы. При оформлении ссылок используется принцип единообразия для всего документа.

При написании параграфов теоретической главы работа должна быть организована следующим образом: подбирается материал для написания параграфа, продумывается его план, определяются основные идеи с учетом логики всей работы. Затем проводится уточнение отдельных частей и предложений, вносятся необходимые коррективы. Уточнением содержания параграфа, внесением корректив лучше заниматься через некоторый промежуток времени, что дает возможность увидеть текст «со стороны».

Научно-исследовательская работа, направленная на решение методической проблемы, предполагает обращение к программам общего начального образования, учебникам и методическим разработкам. К анализу этих методических материалов предъявляются ранее обозначенные требования. Анализируя программы и учебники, нужно четко определить, в каком аспекте, для выявления каких позиций проводится этот анализ. Не следует переписывать содержание программ. Среди целей и задач, обозначенных в программе, нужно выделить те, которые связаны с темой исследования.

Например, в рамках темы «Обогащение речи младших школьников фразеологизмами в процессе языкового образования» студенту необходимо определить, обозначено ли в программах по русскому это направление лексико-семантической работы – ознакомление школьников с фразеологизмами и обогащение их речи фразеологическими единицами. Далее нужно посмотреть, как решается эта задача – обогащение речи младших школьников фразеологизмами – в школьных учебниках: включаются ли фразеологизмы в тексты учебников, как часто, какие именно фразеологизмы, имеются ли задания, обращающие внимание школьников на фразеологизмы, какие это задания, достаточно ли таких заданий, чтобы в речевой практике учащихся появились фразеологизмы.

Обратите внимание: объектом анализа являются несколько программ начального общего образования и несколько учебных комплексов по русскому языку или литературному чтению (обычно 2-3). Выбор программ и учебников необходимо объяснить. При объяснении можно учитывать, по какой программе работает образовательное учреждение, на базе

которого осуществлялась опытно-поисковая работа, наличие рекомендаций Министерства образования и науки РФ, прохождение экспертизы федерального уровня («Рекомендована Министерством образования и науки РФ», «Допущена Министерством образования и науки РФ»). При этом студент делает выводы в результате анализа каждой программы и обобщающие выводы по анализу всех программ, осуществляя их сопоставление.

Анализируя программные материалы, студент получает аргументы, которые в дальнейшем используются при определении содержания диагностики и формирующего этапа опытно-поисковой работы. Диагностируемые умения, навыки, знания, представления должны соотноситься с возрастными возможностями ребенка – возрастные возможности учтены и отражены в программах и школьных учебниках. Формирующий этап исследования необходимо связывать с программным содержанием работы в том или ином направлении.

Таким образом, на основании текста первой главы можно судить, насколько студент знаком с литературой по теме исследования, умеет систематизировать источники, критически их рассматривать, выделять в них главное, систематизировать полученную информацию, располагать ее в определенной последовательности.

Первая глава завершается выводами, отражающими выводы, содержащиеся в параграфах.

При написании первой главы ВКР студенты часто допускают следующие *ошибки*: определяя понятия, студенты обращаются к толковым словарям русского языка, а не к специальным словарям; используют разные термины для обозначения одного и того же понятия. Переписывают фрагменты чужого текста без указания автора и без какого-либо анализа; приводят чужие высказывания без указания автора; не выстраивают логическую связь между фрагментами текста. Ссылаются на содержание учебников для вуза. Выводы по параграфам либо отсутствуют, либо не связаны с темой исследования. Отсутствуют выводы, завершающие главу, либо в выводах нет обобщения. Студенты не используют языковые средства, показывающие, что идет реферативное изложение,

обобщение и анализ литературы; неверно оформляют вторичное цитирование; работы авторов, на которые ссылается студент в тексте главы, отсутствуют в списке литературы. Студенты не фиксируют библиографическую информацию или фиксируют ее не в полном объеме, без учета требований к оформлению списка использованной литературы. Подменяют пересказом или списыванием анализ программ и учебников, не сопоставляют содержание различных программ и учебников.

Обратите внимание: недопустимо использовать в тексте работы материал, заимствованный полностью или частично из любых других источников без соответствующей ссылки. В случае обнаружения намеренного плагиата в тексте данная работа не допускается до публичной защиты и оценивается неудовлетворительно.

Аналитическое описание опытно-поисковой работы

Описание опытно-поисковой работы содержится во второй главе исследования, которая нередко так и называется: *«Опытно-поисковая работа по развитию..., формированию..., по реализации педагогических условий ...»* и т.п. Логика опытно-поисковой работы определяет наличие в данной главе трех обязательных параграфов, отражающих констатирующий, формирующий и контрольный этапы опытно-поисковой работы. Каждый параграф завершается выводами по его содержанию.

Первый параграф содержит количественный и качественный анализ диагностики тех знаний, умений, представлений, формированием, совершенствованием которых вы занимаетесь на формирующем этапе. Например, при обучении детей пересказу диагностируются умения связной речи; решая проблему обогащения словаря детей фразеологизмами, автор диагностирует наличие в речи младших школьников фразеологизмов и то, как понимают младшие школьники значение этих единиц.

Диагностируемые знания, умения, представления и т.п. должны быть описаны в тексте первой главы при определении особенностей ребенка данного возраста. Например, умения связной речи младших школьников, ранее обозначенные как диагностируемые, должны быть описаны в тексте первой главы

при определении особенностей речевого развития младших школьников. Диагностика владения младшими школьниками фразеологизмами должна опираться на особенности овладения детьми данного возраста лексико-фразеологической системой языка, описанные в первой главе.

В первом параграфе нужно четко определить цель диагностики, показать, какие именно знания, умения, представления и т.п. диагностируются, описать методику диагностики и то, как проводилась диагностика. Разработка методики диагностики не входит в задачи студента. Задача студента – подобрать методику диагностики, соответствующую его целям, или адаптировать имеющиеся диагностики с учетом целей своего исследования. Нужно четко указывать, где проводилась диагностика, какое количество детей принимало в ней участие. Результаты диагностики количественно и качественно анализируются, для чего необходимо определить критерии и показатели уровня овладения детьми знаниями, умениями, представлениями. Например, уровни овладения детьми умениями связной речи, уровни овладения детьми фразеологическими единицами системы родного языка и т.п. При разработке критериев и показателей помним: критерий – это аспект оценивания, показатель – мерка для оценивания. При оценивании уровня овладения младшими школьниками умениями связной речи в качестве критериев могут выступать: умение вести диалог с взрослым, умение рассказать небольшое произведение, которое много раз слышал ребенок, умение пересказать произведение. При оценивании уровня овладения младшими школьниками фразеологическими единицами языка могут быть использованы критерии: умение выделить фразеологизм в тексте, понимание фразеологизмов, использование детьми фразеологических единиц в собственных высказываниях.

Каждый критерий соотносится с определенным набором показателей. Количество показателей зависит от того, сколько уровней вы выделяете. Обычно выделяются три уровня: высокий, средний, низкий. Иногда в название уровней включается их качественная характеристика: продвинутый, достаточный, тревожный (критический). Рассмотрим, как

связаны критерии и показатели на примере оценивания уровня овладения детьми младшего школьного возраста умениями связной речи.

Критерий – умение вести диалог с взрослым. Показатели: ребенок без затруднений и помощи взрослого ведет диалог на доступные для него темы (показатель высокого уровня); ребенок ведет диалог с взрослым на доступные для него темы, но иногда испытывает потребность в подсказывающих репликах взрослого (показатель среднего уровня); ребенок испытывает затруднения в диалоге с взрослым, даже если взрослый предлагает подсказывающие реплики (низкий уровень).

Критерий – умение рассказать небольшое произведение, которое много раз слышал ребенок. Показатели: ребенок полностью воспроизводит текст (высокий уровень); ребенок воспроизводит текст, пропуская или переставляя отдельные его части (средний уровень); ребенок не знает, какие произведения он мог бы рассказать (низкий уровень).

Критерий – умение пересказать произведение. Показатели: ребенок пересказывает близко к тексту (высокий уровень); ребенок при пересказе «теряет» или переставляет некоторые части текста (средний уровень); ребенок не пересказывает текст (низкий уровень).

На основании выделенных критериев и показателей описываем уровни овладения умениями связной речи младших школьников.

Высокий уровень: ребенок без затруднений и помощи взрослого ведет диалог на доступные для него темы, полностью воспроизводит знакомый текст, пересказывает произведение близко к тексту.

Средний уровень: ребенок ведет диалог с взрослым на доступные для него темы, но иногда испытывает потребность в подсказывающих репликах взрослого, воспроизводит текст, пропуская или переставляя отдельные его части.

Низкий уровень: ребенок испытывает затруднения в диалоге с взрослым, даже если взрослый предлагает подсказывающие реплики, не знает, какие произведения он мог бы рассказать, не пересказывает текст.

Связь критериев, показателей, характеристику уровней покажем также на примере оценивания уровня овладения младшими школьниками фразеологическими единицами языка.

Критерий – умение выделить фразеологизм в тексте. Показатели: ученик самостоятельно выделяет все фразеологизмы, имеющиеся в тексте (высокий уровень); ученик самостоятельно выделяет не все фразеологизмы, имеющиеся в тексте, нуждается в подсказке учителя при выделении некоторых фразеологизмов (средний уровень); ученик не выделяет фразеологизмы, имеющиеся в тексте, даже при наличии подсказки учителя (низкий уровень).

Критерий – понимание фразеологизмов. Ученик понимает все фразеологизмы, встречающиеся в тексте (высокий уровень); ученик понимает не все фразеологизмы, выделенные им в тексте, определение значения некоторых фразеологизмов подменяет определением значения соотносимого с фразеологизмом сочетания слов (средний уровень); ученик не может определить значение фразеологизмов, встретившихся в тексте (низкий уровень).

Критерий – использование детьми фразеологических единиц в собственных высказываниях. Показатели: ученик правильно использует в собственных высказываниях фразеологизмы (высокий уровень); ученик использует в своих высказываниях фразеологизмы, но делает это не всегда правильно, т.к. неверно понимает значение некоторых фразеологизмов (средний уровень); ученик не использует в своих высказываниях фразеологизмы (низкий уровень).

На основании выделенных критериев и показателей описываем уровни овладения младшими школьниками фразеологическими единицами языка.

Высокий уровень: ученик самостоятельно выделяет все фразеологизмы, имеющиеся в тексте, понимает эти фразеологизмы, правильно использует их в собственных высказываниях.

Средний уровень: ученик понимает не все фразеологизмы, выделенные им в тексте, определение значения некоторых фразеологизмов подменяет определением значения соотносимого с фразеологизмом сочетания слов, использует в

своих высказываниях фразеологизмы, но делает это не всегда правильно, т.к. неверно понимает значение некоторых фразеологизмов.

Низкий уровень: ученик не выделяет фразеологизмы, имеющиеся в тексте, даже при наличии подсказки учителя, не может определить значение фразеологизмов, встретившихся в тексте и отмеченных учителем, учениками, в своих высказываниях фразеологизмы не использует.

Выделение показателей по всем критериям позволяет описать каждый уровень, т.е. в описание уровня включаются все принадлежащие ему показатели. Таким образом, студент создает некое идеальное представление уровней. После проведения диагностики автор определяет, как распределены дети по обозначенным уровням (сколько детей на каком уровне находится), и вносит коррективы в описание уровней. Реальные дети несколько отличаются от предварительной характеристики уровней, поэтому нужно описать, что отличает детей, находящихся на высоком уровне, среднем, низком. Вернемся к выделенным критериям и показателям.

Например, высокий уровень овладения детьми младшего школьного возраста умениями связной речи реально отличается тем, что дети, находящиеся на высоком уровне, легко ведут диалог с взрослыми, рассказывают знакомые тексты, но пересказ подменяют рассказыванием текста наизусть, старательно воспроизводят весь текст, испытывают затруднения, если дословно не могут вспомнить какой-либо фрагмент текста. Или при проведении диагностики студент обнаруживает, что дети, находящиеся на среднем уровне владения умениями связной речи, без особых затруднений ведут диалог с взрослыми, но испытывают затруднения, рассказывая многократно слышанный текст, нуждаются при воспроизведении такого текста в помощи взрослого, пересказывая произведение, ждут подсказки от взрослого.

Результаты диагностики могут быть представлены в виде рисунка.

Описание формирующего этапа опытно-поисковой работы содержит представление того, что разработано и апробировано самим студентом: системы уроков, занятий, комплекса

упражнений, заданий, комплекса мероприятий и т.п. Главное – представить этот материал в общем виде, показать подходы, принципы, с учетом которых создавался данный комплекс, данная система (эти подходы к решению обозначенной проблемы должны быть описаны в теоретической части работы). При этом важно, чтобы приведенное содержание было направлено на решение ранее обозначенных задач: формирование или совершенствование обозначенных умений, формирование обозначенных представлений и т.д.

Завершается вторая глава описанием контрольной диагностики. При проведении контрольной диагностики можно опираться на те же методики, критерии и показатели, которые использовались на констатирующем этапе работы. В таком случае описание диагностики не требуется, нужен лишь количественный и качественный анализ результатов. При необходимости в диагностический материал могут быть внесены изменения: дополнены критерии и показатели, изменен материал, используемый при проведении диагностики. Обязательно сопоставление результатов диагностики на контрольном и констатирующем этапах, выявление динамики в распределении детей по уровням и объяснение этой динамики. Положительная динамика не обязательно должна быть ярко выраженной, т.к. опытно-поисковая работа проводится в ограниченный промежуток времени.

Например, вы говорите о том, что количество детей, находящихся на низком уровне овладения фразеологическими единицами, уменьшилось. Но поскольку некоторые учащиеся по-прежнему остаются на низком уровне, нужно прокомментировать, а какие изменения произошли и с этими учениками. Комментарий может выглядеть следующим образом: *«Часть учеников по-прежнему остается на низком уровне овладения фразеологическими единицами родного языка. Но эти дети выделяют в тексте фразеологизмы с помощью учителя и знают значения некоторых часто встречающихся фразеологизмов, хотя в собственной речи данные единицы не используют».*

Результаты контрольной диагностики также могут быть представлены в виде рисунка. Целесообразно представить

рисунок, на котором в сопоставлении приводятся результаты констатирующей и контрольной диагностики.

На основании текста второй главы можно судить, насколько студент владеет диагностическими методиками, понимает результаты диагностики, может выстраивать образовательный процесс с учетом конкретных ситуаций, отраженных в частности в результатах диагностики.

Вторая глава, как и первая, заканчивается выводами, отражающими выводы, содержащиеся в параграфах.

При написании второй главы ВКР студенты часто допускают следующие *ошибки*: диагностируют знания, умения, представления и т.п., необходимость диагностирования которых не подготовлена текстом первой главы, или диагностируют знания, умения, представления и т.п., которые в дальнейшем не формируются, не совершенствуются. На формирующем этапе опытно-поисковой работы не обращаются к тем умениям, знаниям, представлениям, которые диагностировали на констатирующем этапе. Содержание диагностики на контрольном этапе не соотносится с содержанием диагностики на констатирующем этапе. Ограничиваются количественным анализом результатов диагностики.

При написании основной части ВКР студенты часто допускают следующие *ошибки*: главы могут быть несоразмерны по объему (теоретическая глава много больше, чем глава, в которой описывается опытно-поисковая работа), могут быть несоразмерны по объему параграфы. Объем ВКР не соответствует рекомендациям (обозначенные ошибки наблюдаются и при написании курсовых работ).

Заключение

Заключение содержит выводы по всей работе. Каждая задача, поставленная в работе (см. введение), должна иметь ответ, поэтому приведенные выводы должны соотноситься с ранее поставленными задачами. Заключение строится как подтверждение выдвинутой гипотезы. В заключении формулируются предложения и рекомендации по использованию результатов работы.

При написании заключения студенты допускают *ошибки*: увлекаются выводами по теоретическим основам рассматриваемой темы, не отражают в выводах содержание опытно-поисковой работы: результаты диагностик с комментариями, краткое аналитическое описание собственных разработок. Заключение не соотносится с гипотезой исследования.

Список использованной литературы

Обязательным структурным элементом курсовой работы и ВКР является список литературы. Список использованной литературы при написании курсовой работы в среднем включает 30 источников, при написании ВКР – 60 источников. Ссылки в тексте курсовой работы или ВКР должны соотноситься со списком литературы. Все источники в списке литературы располагаются по алфавиту. Список литературы (использованных информационных источников) приводится в обязательном порядке и оформляется с учетом соответствующего ГОСТ Р 7.0.5.-2008 («Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»).

Например:

Измайлова Р. Г. Некоторые аспекты работы над фразеологизмами в начальных классах // Начальная школа. 2010. № 5. С.3-9.

Воробьева Т. В. Использование исследовательских методов в лексической работе на уроках русского языка в основной школе: дис. ...канд. пед наук. Екатеринбург, 2007. 260 с.

Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Соврем. слово», 2005. 720 с.

Перовская Т. И. Понимание научно-учебного текста как психолингвистическая проблема // Русский язык: человек, культура, коммуникация: сб. статей. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2008. С.404-408.

Резвая А. Ю. Становление лингвистической компетентности младших школьников на учебных занятиях по русскому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 25с.

Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: В 2 ч. / Ред. А. М. Кондаков. Ч. 1. М., 2011. 400 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009. URL: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения: 21.01.2016).

При оформлении списка литературы встречаются следующие *ошибки*: оформление списка не соответствует ГОСТу; не совпадает список литературы и указания на авторов в тексте работы; при ссылке на статьи указывается издание в целом без указания автора, названия статьи и т.д.

В работе могут быть **приложения**. Количество страниц приложений не ограничивается. Приложения обязательно должны быть указаны в оглавлении: дается номер приложения, номера страниц, на которых расположено приложение.

Стиль изложения курсовых работ и ВКР

Курсовые работы и ВКР выполняются в единой стилевой манере, строго научным языком, в них не должны допускаться грамматические, пунктуационные, стилистические ошибки и опечатки. В научно-исследовательских работах реализуются такие качества речи, как точность, логичность. Точность обеспечивается однозначным употреблением терминов, использованием принятой терминологии. Подчеркнем: если понятие разными авторами трактуется по-разному, нужно, аргументируя, остановиться на одном понимании.

Логичность предполагает строгое следование логике изложения, заданной во введении, подчеркнутой в задачах исследования. Все части текста связаны между собой, поэтому, мы вновь обратим на это внимание, в конце каждой части текста, параграфа, главы, обязательны выводы, соотнесенные с темой исследования. Логичность текста может подчеркиваться специальными средствами, прежде всего вводными конструкциями, указывающими на связь мысли, последовательность изложения: *итак, следовательно, далее, в частности, таким образом, во-первых, во-вторых* и т.д.

Научный стиль отличается особенностями морфологии и синтаксиса. В научной работе считается неэтичным

использование местоимения «Я» и соотносительных глагольных форм – конструкции типа «Я делаю вывод» невозможны в научной работе. Используются глагольные формы первого лица множественного числа: «С учетом полученных данных делаем вывод».

Преобладает книжный синтаксис – сложные союзные предложения. Используются безличные предложения или предложения, содержащие страдательные конструкции: «При проведении диагностики отмечается, что...», «Нами проанализированы полученные результаты».

При написании курсовых работ и ВКР часто встречается следующая *ошибка*: неверно употребляется деепричастный оборот. Напоминаем: деепричастие обозначает дополнительное действие, при этом основное действие должно быть названо спрягаемой формой глагола. Деепричастия и деепричастного оборота не может быть в безличной конструкции.

Для научного стиля характерны клише, приведем некоторые из них:

в современной науке особую остроту приобретает тема (проблема)...

внимание ученых и практиков приобретает проблема...

в современной методике (русского языка, литературы, развития речи) внимание исследователей концентрируется на проблеме...

в современной методике проблема трактуется неоднозначно,

рассмотрим некоторые (основные) подходы к решению данной проблемы,

существует точка зрения,

как отмечает (автор),

речь идет о проблеме...

автор ставит проблему..., затрагивает проблемы...,

автор останавливается..., касается...,

согласно точке зрения (автора),

согласно утверждению (автора),

много внимания уделяется рассмотрению...,

*в книге (статье) анализируется..., главное внимание
обращается на..., отмечается..., подчеркивается...,
раскрывается..., рассматривается..., определяется...,
следует обратить внимание на...,
необходимо определить...,
целесообразно остановиться на..., нужно остановиться...,
нужно отметить..., важно отметить..., представляется
важным отметить...,
необходимо добавить...,
рассмотрим...,
мы ограничимся рассмотрением...,
перейдем к рассмотрению следующего вопроса,
определим...,
это дает основание заключить,
это доказывает,
на основании можно сделать вывод,
сопоставление показывает,
из вышеизложенного следует,
отсюда следует вывод,
на основании всего изложенного,
из сказанного можно видеть.*

ПРОЦЕДУРА ЗАЩИТЫ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Защита ВКР проводится на открытом заседании государственной аттестационной комиссии, на котором могут присутствовать все желающие. Все присутствующие могут задавать вопросы защищаемому вопросы по содержанию работы и участвовать в открытой части обсуждения. Защита ВКР происходит в такой последовательности:

- защитное слово выпускника (7-10 минут);
- ответы студента на вопросы членов ГАК;
- чтение отзыва рецензента;
- ответ студента на замечания, высказанные в рецензии;
- заключительное слово выпускника.

В процессе доклада может использоваться компьютерная презентация работы, подготовленный наглядный графический (таблицы, схемы) или иной материал, иллюстрирующий основные положения работы. При ответах на вопросы студент имеет право пользоваться своей работой.

Примерный план выступления студента:

- актуальность выбранной темы;
- цель, объект, предмет исследования;
- гипотеза исследования;
- основные теоретические и методические положения, на которых базируется опытно-поисковая работа;
- представление констатирующего этапа опытно-поисковой работы (что диагностировалось, с какой целью, каковы результаты – количественный и качественный анализ);
- изложение содержания, связанного с формирующим этапом опытно-поисковой работы;
- представление контрольного этапа опытно-поисковой работы (результаты диагностики представляются в сопоставлении с результатами констатирующего этапа, дается их качественный анализ, показывается динамика в развитии детей);
- общие выводы по работе, связанные с подтверждением или опровержением гипотезы.

Во время защиты студент допускает *ошибки*: при подготовке текста защитного слова не учитывает регламент, увлекается изложением теоретических положений, из-за чего не уделяет необходимого внимания опытно-поисковой работе.

При решении экзаменационной комиссии об итоговой оценке учитывается:

- степень самостоятельности выполненной работы;
- соответствие содержания работы проблеме и задачам исследования;
- обоснованность теоретических и практических выводов;
- возможность практического применения материалов работы;
- наличие элементов новизны теоретического и практического характера.

КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ КУРСОВЫХ РАБОТ И ВКР

Первая курсовая работа выполняется для определения психолого-педагогических основ исследования.

Оценка **«отлично»** ставится, если студент проанализировал достаточное количество источников (не менее 30 источников) по обозначенной проблеме. Анализ литературы отличается высоким уровнем самостоятельности и достаточной степенью обобщения. В тексте работы правильно используются различные виды ссылок на источники. Выводы соотнесены с темой работы. Работа отличается логичностью, грамотностью изложения.

Оценка **«хорошо»** ставится, если студент проанализировал достаточное количество источников (не менее 30 источников) по обозначенной проблеме, сумел обобщить полученную информацию. Однако в работе имеются сведения, не связанные с проблемой исследования, иногда анализ источников подменяется их пересказом. Имеются некоторые нарушения логики. Некоторые выводы не связаны с темой исследования. Работа в целом отличается логичностью, грамотностью изложения.

Оценка **«удовлетворительно»** ставится, если студент проанализировал меньшее количество источников (порядка 20) по обозначенной проблеме. В работе имеются сведения, не связанные с проблемой исследования, часто анализ источников

подменяется их пересказом. Неправильно используются ссылки на источники информации или вообще не используются. Имеются некоторые нарушения логики.

Вторая курсовая работа выполняется для определения методических основ исследования.

Оценка **«отлично»** ставится, если студент проанализировал достаточное количество источников (не менее 30 новых источников) по обозначенной проблеме, в том числе материалы образовательных программ и школьных учебников. Анализ литературы отличается высоким уровнем самостоятельности и достаточной степенью обобщения, в анализе образовательных программ и школьных учебников самостоятельно выделены основные критерии их оценивания. Мотивируется выбор диагностического материала, грамотно описан предлагаемый методический материал. Налицо взаимообусловленность теоретической части работы, диагностического материала и методических разработок. В тексте работы правильно используются различные виды ссылок на источники. Работа отличается логичностью, грамотностью изложения.

Оценка **«хорошо»** ставится, если студент проанализировал достаточное количество источников (не менее 30 новых источников) по обозначенной проблеме, в том числе материалы образовательных программ и школьных учебников. Анализ литературы отличается высоким уровнем самостоятельности и достаточной степенью обобщения, в анализе образовательных программ и школьных учебников самостоятельно выделены основные критерии их оценивания, однако некоторые критерии не связаны с проблемой исследования. Недостаточно мотивируется выбор диагностического материала, при описании предлагаемого методического материала имеются частные методические ошибки. Налицо взаимообусловленность теоретической части работы, диагностического материала и методических разработок. В тексте работы правильно используются различные виды ссылок на источники. Работа отличается логичностью, грамотностью изложения.

Оценка **«удовлетворительно»** ставится, если студент проанализировал меньшее количество источников (порядка 20)

по обозначенной проблеме. В работе имеются сведения, не связанные с проблемой исследования, часто анализ источников подменяется их пересказом, в том числе образовательных программ. Имеются ошибки в содержании диагностики и диагностических материалов. Предложенные методические разработки последовательно не связаны с проблемой исследования. Неправильно используются ссылки на источники информации или вообще не используются. Имеются некоторые нарушения логики.

Выпускная квалификационная работа

Оценка **«отлично»** ставится, если работа соответствует предъявляемым квалификационным требованиям: отличается высокой степенью самостоятельности, ее содержание соответствует проблеме и задачам исследования, теоретические и практические выводы обоснованы; работа содержит элементы новизны теоретического и практического характера, ее материалы могут быть применены в педагогической практике. В работе студент демонстрирует умение анализировать научную, научно-методическую литературу по проблеме, обобщать педагогический опыт, отбирать и реализовать диагностический материал, разрабатывать методическое содержание с учетом конкретных образовательных задач.

Оценка **«хорошо»** ставится, если работа соответствует предъявляемым квалификационным требованиям: отличается самостоятельностью, ее содержание в целом соответствует проблеме и задачам исследования, теоретические и практические выводы достаточно обоснованы; работа содержит элементы новизны практического характера, ее материалы могут быть применены в педагогической практике. В работе студент демонстрирует умение анализировать научную, научно-методическую литературу по проблеме, обобщать педагогический опыт, отбирать и реализовать диагностический материал, разрабатывать методическое содержание с учетом конкретных образовательных задач. Однако имеются неточности в выборе диагностического материала, имеющиеся методические разработки последовательно не связаны.

Оценка «удовлетворительно» ставится, если работа соответствует основным предъявляемым квалификационным требованиям, однако недостаточно самостоятельна, некоторые выводы в ней не обоснованы, не содержит элементов новизны. В работе студент анализирует научную, научно-методическую литературу по проблеме, порой подменяя анализ пересказом или неоправданно большим цитированием, представляет педагогический опыт без обобщения, умеет отбирать и реализовать диагностический материал, разрабатывать методическое содержание с учетом образовательных задач. Имеются неточности в выборе диагностического материала, имеющиеся методические разработки последовательно не связаны. В работе отсутствуют системность изложения, логичность.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проверьте, как связаны между собой в Вашем исследовании тема, объект и предмет исследования.
2. Проверьте, насколько убедительны приведенные Вами аргументы, связанные с актуальностью данной темы.
3. Проверьте, все ли положения гипотезы действительно нужно доказывать.
4. Проверьте, одинаковы ли названия глав и параграфов в оглавлении и в тексте работы.
5. Как связаны в Вашей работе задачи исследования и ее содержание?
6. Прочитайте выводы по отдельным параграфам Вашего исследования. Как они связаны с темой исследования и поставленными задачами?
7. Как в Вашем исследовании соотносятся диагностируемые умения, навыки, знания и содержание формирующего этапа опытно-поисковой работы?
8. Проверьте, все ли ссылки учтены при оформлении списка использованной литературы.
9. Прочитайте заключение, сопоставьте заключение и гипотезу. Является ли заключение подтверждением правильности гипотезы или частично опровергает ее?

10. Проверьте наличие ссылок на приложения в тексте работы.

11. Прочитайте те фрагменты текста, в которых обозначены часто встречающиеся ошибки. Проверьте, нет ли у Вас этих ошибок.

12. Перечитайте набор клишированных конструкций. Проверьте, присутствуют ли такие конструкции в Вашем тексте.

Список рекомендуемой литературы

Главные правила подготовки, написания и оформления дипломных и курсовых работ / авт.-сост. И. Н. Кузнецов. Минск: Харвест, 2007. 304 с.

Котюрова М. П., Баженова Е. А. Культура научной речи: текст и его редактирование: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2008. 280 с.

Малетина Н. С., Бизинова О. А. Подготовка ВКР по проблемам речевого развития дошкольников: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования». Екатеринбург, 2007. 95 с.

Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Соврем. слово», 2005. 720 с.

Положение о выпускной квалификационной работе по специальностям и направлениям подготовки / Сост. Т. Н. Шамало, И. В. Шапко, Р. Ю. Шебалов / ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2011. 20 с.

Положение о курсовой работе / Сост. Т. Н. Шамало, И. В. Шапко, Р. Ю. Шебалов / ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2012. 18 с.

Попов Л. Н. Научная и деловая письменная речь: учебно-методическое пособие / Л. Н. Попов, Э. Ю. Попова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 103 с.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. 696 с.

Учебное издание

**МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ
ПО ПРЕДМЕТАМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

Учебное пособие

Подписано в печать 23.03.2016. Формат 60х84 1/16.

Бумага для множ. ап. Гарнитура Times New Roman.

Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 8,6. Уч.-изд. л. 5,8. Тираж 500 экз. Заказ

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@uspu.ru